

**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**

Elitânia Maria Batista Pinheiro

Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em
escolas estaduais no interior de Minas Gerais

Juiz de Fora

2025

Elitânia Maria Batista Pinheiro

Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no 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.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

**Juiz de Fora
2025**

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

Pinheiro, Elitânia Maria Batista .

Ensino Médio em Tempo Integral : um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais / Elitânia Maria Batista Pinheiro. -- 2026.

205 p. : il.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

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

1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Ciclo de Políticas Públicas. 3. Burocrata de Nível de Rua. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio , orient. II. Título.

ELITÂNIA MARIA BATISTA PINHEIRO

Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais

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

Aprovada em 06 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(ª)Dr(ª). Marco Aurélio Kistemann Junior - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(ª)Dr(ª). Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(ª)Dr(ª). Neil da Rocha Canedo Junior

Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 01/04/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 07/04/2026, às 14:26, 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 **Neil da Rocha Canedo Junior, Usuário Externo**, em 07/04/2026, às 22:24, 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 **Luiz Flavio Neubert, Vice-Chefe de Departamento**, em 09/04/2026, às 11:41, 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 **2931720** e o código CRC**1C0349F4**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me manter firme durante o percurso repleto de desafios que é o mestrado. Muitos foram os momentos de orações, pedindo força e determinação para continuar estudando, pesquisando e trabalhando. Obrigada Senhor, por me ajudar a não desistir do meu sonho.

Gratidão ao meu marido Francisco e minhas filhas, Júlia e Sara, pelo apoio constante e por estarem sempre ao meu lado e entenderem os vários momentos em que tive me afastar do convívio familiar para estudar. Agradeço também meus pais João e Romilda por sempre orarem por mim e entenderem minha ausência nos almoços de domingo e momentos de reunião da família. Ao meu irmão Jonathas, minha cunhada Marcella e à amiga Marta por sempre acreditarem em mim e incentivarem a continuar minha trajetória.

Agradeço à minha colega de trabalho e amiga Rosangela que me incentivou a participar do processo seletivo do mestrado profissional da UFJF e colaborou para a minha preparação à prova, disponibilizando material de estudo e discutindo comigo os temas apresentados no edital.

Aos meus amigos da SRE, Danilo Jr. e Danilo Freire, que foram companheiros constantes, com os quais compartilhei vários momentos nesta caminhada. Nós enfrentamos juntos vários desafios durante as viagens à Juiz de Fora, sempre nos apoiando mutuamente. Eu não teria conseguido sem vocês.

À minha querida amiga que o mestrado me deu, Elizabete Machado, que sempre esteve ao meu lado, inclusive em momentos de doença em Juiz de Fora. Ao meu colega Elias que com suas piadinhas, alegrava meu dia, mas também esclarecia minhas dúvidas sobre normas da ABNT. Não poderia deixar de agradecer à colega Elizangela, com a qual dividia minhas angústias e ansiedades. Vocês foram fundamentais nos dias em que estava longe de casa.

Aos colegas de trabalho, muito obrigada pelas palavras de incentivo e por tão prontamente, participarem das entrevistas. Foram as nossas reuniões e discussões de trabalho, que me despertaram o interesse em desenvolver este estudo de caso.

Sou grata por esta oportunidade única, propiciada pelo Programa Trilhas do Futuro, pelos professores e todos os profissionais do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública da UFJF. Em especial, agradeço à minha Assistente de Suporte Acadêmico (ASA) Danielle Francisco, por acreditar em mim, em momentos em que

nem eu mesma acreditava mais. Agradeço o meu orientador, Professor Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior, por me deixar sempre tranquila nas reuniões e por atender, sempre prontamente, às minhas solicitações. Essa conquista só foi possível pela colaboração de muitas pessoas. Gratidão a todos!

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF) e apresenta o estudo realizado em uma Superintendência Regional de Ensino localizada no interior de Minas Gerais, na Mesorregião do Sul e Sudoeste Mineiro, composta por 16 municípios. A pesquisa tem como questão norteadora: Quais as principais causas que resultam em solicitação de transferência dos alunos do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas estaduais da Regional? O objetivo geral da pesquisa é: Investigar as principais causas das transferências de alunos do Ensino Médio em Tempo Integral visando propor um plano de ação educacional para contribuir na minimização dos elementos críticos levantados. Pretende-se atingir os seguintes objetivos específicos: I) descrever as situações que envolvem as solicitações de transferências do EMTI nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) pesquisada¹ no âmbito dos atendimentos realizados pela Divisão de Atendimento Escolar; II) analisar os motivos que levam às solicitações de transferências do EMTI; III) propor um Plano de Ação Educacional para que a Diretoria Educacional (DIRE) possa desenvolver junto às escolas, visando contribuir com a melhoria do EMTI no que tange aos problemas apontados nesta pesquisa. Foram abordados conceitos como: Ciclo de Políticas Públicas apresentados por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) a partir do autor Mainardes (2006,2018); reflexões sobre as regularidades dos contextos de políticas por meio das abordagens de Conde (2012); além das considerações sobre papel dos Burocratas de Nível de Rua, a partir da visão de Lipsky (2019) e Lotta (2012). As contribuições de Moll et al (2024) e Maurício (2009) foram expostas no que tange aos conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. A metodologia adotada baseia-se na coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da gestão e secretaria escolar. As entrevistas foram realizadas em duas escolas selecionadas com base na média percentual de transferências registradas nas turmas da EMTI. A definição dessas

¹ No decorrer do texto foi utilizado nomes fictícios como uma maneira de preservar o anonimato das instituições públicas e dos profissionais que participaram das entrevistas.

unidades de ensino ocorreu a partir de um universo de seis escolas analisadas no município-sede da regional, por se tratar do local que concentra o maior número de instituições escolares que ofertam essa modalidade de ensino. Os profissionais da SRE que atuam diretamente ao atendimento aos pais ou responsáveis legais dos discentes e a equipe gestora da DIRE também foram entrevistados. A partir da análise dos apontamentos sobre fatores que culminam em motivações para transferência e o processo de implementação desta política pública no contexto escolar, com foco no trabalho da DIRE elaborou-se um Plano de Ação Educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Ciclo de Políticas Públicas, Burocrata de Nível de Rua.

ABSTRACT

This present thesis is developed in the ambit of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of Federal University of Juiz de Fora (Caed / UFJF) and presents the study achieved in a Regional Superintendency of Education situated in inland of Minas Gerais, in the South and Southwest Mesoregion of Minas Gerais, with 16 countries the research has as guiding question: What are the main causes that result in requests for transfer of students from full-time High School in State School of Regional? The general objective of the research is: to investigate the main causes of transfer of students from full-time High School aiming in order to propose on educational action plan to contribute the minimizing critical elements roised. The following specific objectives are intended to be achieved: I) To describe the situations involving requests for EMTI transfers in State Schools within the Regional Superintendency of Education (SRE) researched² within the ambit of services provided by the School Support Division. II) to analyse the reasons that lead to requests for EMTI transfers III) To propose an Educational Action Plan for the Educational Direction (DIRE) can develop with the schools aiming to contribute to the improvement of EMTI regarding the problems identified in this research, There were approached concepts such as: Public Policy Cycle presented by Stephen Ball and Richard Bowe (1992) based on the author Mainarders (2006-2018); and reflections about the regularities of policy contexts through the approaches of Conde (2012). In addition to considerations regarding the role of Street. Level Bureaucrats, based on the views of Lipsky (2019) and Lotta (2012). The contributions of Mol et al (2024) and Maurício (2009) were presented concerning the concepts of Integral Education and Full-time Education. The methodology adopted is based of the collection of qualitative data through semi structure interviews with professionals from school management and school secretary. The interviews were realized in two schools selected, based on the average percentage of transfers registered at EMTI (Full-time Education) classes. The definition of these teaching units occurred from a universe of six schools analyzed in

² Throught the text, was used ficiton names as way to preseve the public institututions and the professional anonymous that particicape of interviews

the municipality that is the regional city, as it is the location that concentrates the largest number of school institutions offering this type of education. The professionals from the Regional Education Superintendency (SRE) who work directly with parents or legal guardians of students, as well as the management team from the Regional Education Directorate (DIRE) were also interviewed. Based on the analysis of the observations about factors that lead on motivations to transfer the process of implementation of this public policy in the school context, focusing on the work of DIRE, it was developed an Educational Action Plan.

Keywords: Full-time High-School Education, Public Policy Cycle, Bureaucrat of Street Level.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Exemplo de Quadro de Horário – Campo de Integração.....	48
Gráfico 1	- Percentual das Escolas da Rede Pública de Minas Gerais que Ofertam Educação em Tempo Integral	55
Figura 2	- Organograma da Subsecretaria de Articulação Educacional.....	59
Figura 3	- Adequação a ser Realizada no SUCEM no Ato da Inscrição	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Ações de Ampliação de Tempo na Escola – Rede Estadual	35
Quadro 2	- Divisão dos Campos de Integração e Atividades Correlatas.....	45
Quadro 3	- Implantação do EMTI – Regional do Interior de Minas Gerais ..	63
Quadro 4	- Alterações na Oferta de Atendimento no EMTI – SER/Interior de Minas Gerais	65
Quadro 5	- Oferta do EMTI a Reestruturação do EMTI Propedêutico para EMTI Profissional	68
Quadro 6	- Quantitativo de Atendimentos Realizados pela DIVAE – Solicitações de Transferências.....	71
Quadro 7	- Principais Motivos de Solicitação de Transferências do EMTI para o Ensino Médio Regular em 2023 e 2024	72
Quadro 8	- Dados Quantitativos de Transferências do EMTI/2024 – Município do Interior de Minas Gerais.....	74
Quadro 9	- Sujeitos Entrevistados e Função Desenvolvida Correlata ao EMTI.....	89
Quadro 10	- Quadro da Pesquisa e Ações Propositivas	158
Quadro 11	- Síntese das Ações Propostas no PAE a partir da Técnica 5W2H	160
Quadro 12	- Pauta da Reunião de Divulgação da Pesquisa: Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais.....	164
Quadro 13	- Ação 1: Apresentação dos Dados à Equipe Gestora da SRE ...	165
Quadro 14	- Ação 2: Apresentação à SEE da Sugestão de Adequação do SUCEM	167
Quadro 15	- Ação 3: Proposição à DIRE de Criação de uma pasta Interativa no <i>Google Drive</i> Vinculada ao <i>E-mail</i> Institucional da Diretoria	170
Quadro 16	- Ação 4: Elaboração de um Formulário no <i>Google Forms</i> – Ferramenta de Registros dos Atendimentos	172
Quadro 17	- Ação 5: Capacitação dos Secretários Escolares.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
CIC	Campos de Integração Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
DIVEP	Divisão Pedagógica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
NTE	Núcleo Tecnológico Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PET	Plano de Estudos Tutorado
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
POLEM	Polo de Educação Múltipla
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUCEM	Sistema Único de Cadastro e Matrícula
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUA IMPLEMENTAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	22
2.1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONTEXTO HISTÓRICO	22
2.1.1	Educação Integral: algumas iniciativas no Brasil	31
2.2	PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	35
2.3	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO MINEIRA	40
2.3.1	Nova Configuração do EMTI em Minas Gerais	49
2.3.2	EMTI no Período da Pandemia.....	55
2.4	DIAGNÓSTICO DA REALIDADE REGIONAL: A SRE PESQUISADA NO INTERIOR DE MINAS GERAIS.....	57
2.4.1	Contextualização da Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral	62
2.4.2	O Trabalho da DIVAE e a Realidade das Transferências	69
2.5	DESAFIOS ENCONTRADOS E DEMAIS APONTAMENTOS	76
3	MAPEANDO O CENÁRIO: MOTIVOS POR TRÁS DAS TRANSFERÊNCIAS DO EMTI	79
3.1	ENTRE A COXIA E O PALCO: REFLEXÕES SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E OS BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA ...	79
3.2	MAIS DO QUE AMPLIAÇÃO DO TEMPO: O PODER DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	83
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO	86
3.3.1	Implementação da Política do EMTI: uma análise sobre a percepção dos burocratas de nível de rua	93
3.3.2	Tempo, Currículo e Espaço Escolar no Contexto do EMTI e seus Efeitos na Permanência do Aluno	105
3.3.3	Atendimento aos Responsáveis: escuta, contribuições e possibilidades de sistematização transferências	130

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: REESTRUTURAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS.....	156
4.1	Apresentação dos Dados à Equipe Gestora da SRE.....	163
4.2	Apresentação à SEE de uma Sugestão de Adequação do SUCEM ..	166
4.3	Proposição à DIRE da Criação de uma Pasta Interativa no <i>Drive</i> do <i>E-mail</i> Institucional da Diretoria.....	169
4.4	Elaboração de um Formulário no <i>Google Forms</i> - Ferramenta de Registro dos Atendimentos	171
4.5	Capacitação dos Secretários Escolares.....	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	194
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORA DA DIRE	196
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – SUPERVISORA DA DIVAE	198
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ANALISTA EDUCACIONAL DA DIVAE	200
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DA ESCOLA	202
	ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFISSIONAIS DA SRE	204

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas para o Ensino Médio é de responsabilidade da União e Estado, conforme a LDB 9394/96, e tem passado por várias transformações nas últimas décadas. Pode ser verificado nas ações implementadas que há uma tentativa de aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na etapa da Educação Básica, dentre elas, a extensão da carga horária que vem apresentando um crescimento, corroborando com a afirmação de Bernardo et. al (2022):

O Ensino Médio (EM) está sob a responsabilidade prioritária dos Estados da Federação e, desde que, respeitada a LDBEN, podem ofertar esse segmento de diversos modos. E nos últimos anos temos observado um crescimento na oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Bernardo et. al, 2022, p. 180)

Assim como, no contexto nacional, a Superintendência Regional de Ensino do interior de Minas Gerais também apresentou, desde 2017, a partir da implementação desta política pública do estado de Minas Gerais, um aumento significativo das escolas que ofertam o EMTI. Essa pesquisa pretende se concentrar na investigação do contexto que envolve o Ensino Médio em Tempo Integral e os motivos que levam os discentes a não continuar nesta modalidade de ensino nas seis escolas pesquisadas.

O tema dessa dissertação surge a partir da minha experiência como analista educacional na SRE desde 2002, atuando na Divisão Pedagógica, em diversos projetos, dentre eles, o processo da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas escolas estaduais.

Em 2018, passei a atuar na Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE), onde permaneço até os dias atuais, tendo como uma das atribuições as orientações ao público externo com relação ao serviço de solicitações de transferência de alunos, sendo que, no decorrer do trabalho nesta divisão, foram realizados inúmeros atendimentos, relacionados ao EMTI.

A DIVAE é um dos setores da Diretoria Educacional (DIRE), sendo que na regional do interior de Minas Gerais é composta por seis servidoras públicas, sendo quatro analistas educacionais, uma técnica educacional e uma supervisora, com a organização de trabalho por duplas ou trios para a execução das ações inerente à divisão.

As ações da DIVAE estão relacionadas ao Plano de Atendimento Escolar, o Sistema Único de Cadastro e Matrícula (SUCEM), o atendimento ao público externo sobre matrícula, transferência e expedição de histórico de escolas extintas. A divisão também atua nos trâmites com relação aos processos de organização e reorganização de escolas das redes públicas e privadas e as orientações sobre escrituração escolar.

O presente caso de gestão reflete minha atuação profissional porque participei ativamente do processo de implementação do EMTI na SRE do interior de Minas Gerais e diariamente realizo atendimento ao público externo com relação às solicitações de matrícula ou transferência, recebendo informações importantes durante a realização deste trabalho que merecem ser investigadas, sistematizadas e utilizadas pela equipe da SRE.

Durante os últimos anos, diante dos inúmeros atendimentos aos pais e alunos com demandas de transferência, a equipe da DIVAE observou que várias solicitações de transferências envolviam escolas com turmas de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo elencados diversos motivos pelos solicitantes.

A partir desse contexto, consolidou-se a ideia de investigar sobre os fatores e o contexto que têm contribuído para as solicitações de transferências dos estudantes em turmas do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas da Regional.

O delineamento de uma proposta da política pública pode influenciar para o seu sucesso ou fracasso, assim como o seu processo de implementação, pois é durante a execução das ações que é possível verificar o quanto a proposta é plausível ou não ao contexto para a qual foi desenhada (Conde, 2012).

Diante do cenário apresentado, a pesquisa tem como questão norteadora: Quais as principais causas que resultam em solicitação de transferência dos alunos do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas estaduais da Regional? Visando respondê-la, foi proposto o seguinte objetivo geral: Investigar as principais causas das transferências de alunos do Ensino Médio em Tempo Integral visando propor um Plano de Ação Educacional para contribuir na minimização dos elementos críticos levantados.

Assim pretendemos atingir os seguintes objetivos específicos I) descrever as situações que envolvem as solicitações de transferências do EMTI nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) pesquisada no âmbito dos atendimentos realizados pela Divisão de Atendimento Escolar; II) analisar os motivos

que levam às solicitações de transferências do EMTI; III) propor um Plano de Ação Educacional para que a Diretoria Educacional (DIRE) possa desenvolver junto às escolas, visando contribuir com a melhoria do EMTI no que tange aos problemas apontados nesta pesquisa.

A pesquisa inicialmente abordaria as escolas que ofertavam o EMTI - Modelo Propedêutico na Regional, porém no decorrer do delineamento das ações, levantamento bibliográfico e dados quantitativos para o desenvolvimento da pesquisa, houve uma mudança na oferta das escolas que seriam objeto de estudo, pois as mesmas passaram a ofertar o Modelo Profissional no 1º ano do Ensino Médio, a partir de maio de 2025.

Diante desses acontecimentos, ampliamos a pesquisa para abranger todas as escolas que oferecem o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), seja no modelo Propedêutico ou Profissional. Optamos por focar nas escolas do município-sede, por concentrarem o maior número de instituições com essa oferta, totalizando seis unidades.

Com o intuito de colaborar com a compreensão do contexto em que ocorre as solicitações e transferências do EMTI, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, sendo um deles, esta breve Introdução. No segundo capítulo apresentamos um texto descritivo para expor os tópicos com relação ao histórico da Educação brasileira, considerando as concepções de alguns marcos legais fundamentais para a construção da política pública federal a partir do Manifesto dos Pioneiros e posteriormente considerando a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos, tendo como foco a Educação Integral.

Também apresentamos os amparos legais como resoluções, portarias e documentos orientadores que respaldam a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em âmbito estadual e posteriormente descrevemos como foi este processo na SRE pesquisada.

Além disso, relatamos como é o trabalho da DIVAE, no que tange o SUCEM (Sistema de Cadastro e Matrícula) e atendimento aos pais ou responsáveis com relação às demandas de solicitações de transferências. O terceiro capítulo está dividido em duas seções, sendo que na primeira, pretendemos apresentar proposições acerca das teorias sobre o ciclo de políticas públicas e os contextos que perpassam desde as discussões até a implementação.

Discute-se sobre as concepções sobre a Educação Integral e Educação em

Tempo Integral e as diversas ideias que convergem ou divergem entre si, com relação a estes conceitos. Segundo Moll et al (2024), a formas de oferta da Educação Integral é um tema que vem sendo discutido desde o século passado, mas atualmente apresenta um cenário longe de alcançar toda a Educação Básica. A história da Educação Brasileira apresenta vários episódios de descontinuidade de políticas públicas que comprometem o percurso e melhoria da Educação Integral na rede pública de ensino.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p. 1016).

Diante deste contexto apresentado, discorreremos sobre as contribuições de Mainardes (2006,2018) sobre o ciclo de políticas públicas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Esse debate nos permite perceber que as políticas públicas envolvem diversos cenários e atores, sendo assim um processo dinâmico que envolvem diferentes contextos e interesses.

Trazemos para a discussão teórica, um conceito referente ao burocrata de nível de rua, como aquele profissional do setor público que tem um contato direto com os cidadãos, ou seja, as pessoas que necessitam da prestação deste serviço. Esses profissionais são considerados com os verdadeiros agentes de implementação das políticas públicas (Lipsky, 2019).

Na segunda seção deste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos, sendo especificamente sobre os instrumentos de coleta de dados. Esclarecemos sobre a metodologia e de que maneira serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com os diversos atores envolvidos, tanto nas escolas pesquisadas como na SRE, abordando o contexto escolar e a implementação do Ensino Médio em tempo Integral e os motivos de não continuidade dos discentes nesta modalidade de ensino.

A proposta metodológica busca analisar dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos na implementação desta

política pública nas escolas e atendimento aos pais que solicitam as transferências ou mudanças de modalidade como profissionais da gestão escolar e secretaria escolar. O objetivo é compreender o contexto da implementação, bem como os motivos que levam às solicitações de transferência. As entrevistas são realizadas com profissionais de duas instituições escolares, sendo utilizado como critério, o maior percentual de transferências das turmas do EMTI em 2024.

Os profissionais da SRE que atuam diretamente com o atendimento ao público externo com relação às solicitações de transferências e que atuam na coordenação das ações de implementação da Política pública do EMTI também são entrevistados. Tendo em vista o meu local de atuação, decide-se entrevistar os profissionais que atuam na gestão escolar e na SRE tendo como objetivo compreender a visão dos burocratas de nível de rua sobre a implementação da política pública e os desafios para mitigar a quantidade de solicitações de transferências e melhorar a gestão de comunicação.

Os dados quantitativos são coletados na base de dados do SIMADE, sendo analisados, com intuito de verificar o percentual de alunos que transferem das turmas do EMTI em 2024. Os dados coletados referem-se a todas as escolas que ofertam essa modalidade de ensino no município-sede da regional, considerando que esse local concentra o maior número de escolas com tal oferta.

A partir dos dados coletados, procedemos as análises com base nas entrevistas semiestruturadas, bem como os dados quantitativos disponibilizados pelos sistemas informatizados da estadual. As informações levantadas tem como objetivo compreender o processo de implementação da Educação em Tempo Integral no Ensino Médio a partir das considerações dos diversos entrevistados e as motivações de não continuidade de estudos dos discentes no EMTI.

A análise dos dados coletados nas entrevistas, perpassa os seguintes eixos: processo de implementação, as concepções sobre tempo, currículo e espaço no EMTI e os atendimentos aos pais ou responsáveis. O capítulo quatro é destinado a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) a partir da apresentação de sugestões de ações exequíveis com o propósito de auxiliar a DIRE a desenvolver e propor ações às escolas para minimizar o percentual de discentes que solicitam transferência do EMTI.

Com base nos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, constata-se que não há um fator isolado que justifique as motivações de transferências, mas sim, a conjunção de múltiplos elementos. Entre eles, destacam-se: dificuldades relacionadas à implementação do programa, questões socioeconômicas das famílias, insuficiente conhecimento e preparação da gestão escolar e do corpo docente sobre os princípios norteadores da política pública; bem como aspectos relacionados à saúde mental dos discentes.

A pesquisa também evidencia a inexistência de um instrumento formal de registros de atendimento às famílias, que permita posteriormente a sistematização dos dados. A partir disso, apontamos serem necessárias ações para mensurar essas causas para subsidiar reflexões e proposição de ações dos diversos órgãos públicos no sentido de colaborar para a diminuição de transferências.

Primeiramente é necessário mensurar para atacar os desafios que envolvem a continuidade de estudos e apresentação de propostas visando enfrentar os diversos pontos que influenciam na decisão do discente em continuar ou não no EMTI. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional tem por objetivo apresentar ações propositivas exequíveis a serem implementadas no âmbito a DIRE, fundamentadas em um processo de trabalho articulado entre a SRE e as secretaria das unidades escolares.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa, no qual são elucidados os principais aspectos identificados com relação ao contexto do EMTI, o itinerário percorrido para o alcance dos objetivos e as contribuições da pesquisa para a Regional.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUA IMPLEMENTAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Este capítulo é composto por três seções, cujo o objetivo é descrever a Superintendência Regional de Ensino (SRE) na qual as escolas a serem pesquisadas estão inseridas, assim como apresentar algumas considerações sobre a implementação da política pública no âmbito nacional e estadual.

Para esse propósito, primeiramente são apresentadas algumas considerações acerca da história do Ensino Médio no Brasil e como foi a trajetória da Educação Integral neste contexto. Num segundo momento, é abordada a implementação desta política pública em Minas Gerais com o Programa de Tempo Integral no Ensino Médio.

Em seguida é descrita a organização da SRE e os setores que a compõem, assim como as características da circunscrição e algumas considerações sobre o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral a nível regional e descrever o contexto das solicitações de transferências nas escolas pesquisadas e nos atendimentos realizados na SRE.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONTEXTO HISTÓRICO

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (LDB), a Lei 4.024 /1961, segundo a qual o ensino secundário, para alunos oriundos da educação primária, foi dividido em dois ciclos sendo eles: o ginasial e o colegial, o qual abarcava alguns cursos de formação profissional como industrial, agrícola, comercial e a formação de professores para o nível primário. (BRASIL,1961)

Na vigência da lei, a primeira providência tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), o que ocorreu em fevereiro de 1962. Para a composição do órgão, contou-se com a clarividência de Anísio Teixeira, conforme depoimento de Newton Sucupira. (Saviani,2008, p. 366)

Anísio Teixeira foi um dos principais articuladores para a elaboração do Plano Nacional de Educação em 1962, o qual definiu o cálculo de valores específicos para repasse da União para cada ente federado voltado para os três níveis de ensino: primário, médio e superior (Saviani, 2008).

Durante o regime militar³ houve a publicação da Lei nº 5.962/71. Sendo que o 1º grau passou a ser composto pelo primário e o ginásial, com o total de oito anos. O 2º grau passou a ter como foco a formação profissional (Da Silva et. al, 2025). O planejamento da educação deste governo teve como intuito a preparação de mão de obra para a sociedade brasileira e para contribuir para o crescimento econômico. Neste sentido o 2º grau passa atender as necessidades do mercado de trabalho e promover formação necessária para atender o setor empresarial (Saviani, 2008).

A Lei nº 5.692/1971 foi uma legislação voltada para o funcionamento do 1º e 2º grau, sendo imposta por este regime e que não revogou a Lei 4.024 /1961, mas atualizou alguns de seus artigos. Outro aspecto a ser considerado nesta legislação é que há o princípio da terminalidade, que subentendia que o aluno ao final de cada nível estava apto a atuar no mercado de trabalho (Aranha, 2006).

Na vigência dessa legislação, o ensino do segundo grau passou a oferecer obrigatoriamente a profissionalização, tendo como objetivo sanar a falta de trabalhadores preparados, para atuar no mercado de trabalho e contribuir para o crescimento do país (Santos, 2018). A profissionalização que o governo militar tinha como objetivo, não aconteceu, devido a falta de profissionais capacitados para ministrar os conteúdos específicos para a formação profissional e escassez de materiais para as aulas práticas, resultando em profissionais mal qualificados. (Aranha, 2006).

Após a queda do regime da ditadura militar, o Brasil passa por grandes transformações, no âmbito educacional podemos citar a Constituição Federal de 1988, no artigo 205 consta sobre o direito à educação “é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988) Assim percebemos, que houve um avanço considerável com relação ao Direito à Educação da população.

A Carta Magna Brasileira, também estabelece, os princípios que devem subsidiar o ensino brasileiro:

³ O Regime da Ditadura Militar foi um período da história da política do Brasil, instaurado a partir do golpe civil-militar que depôs o então presidente João Goulart, centralizado a partir das Forças Armadas que se desenvolveu de 1964 a 1985. (Napolitano, 2015)

- 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;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, cap III, art. 206)

Este artigo retoma as discussões feitas antes do período ditatorial, ou seja, pensar em uma educação em que haja a oferta de maneira igual para todos os cidadãos e sem nenhuma discriminação. “Em 1988, com a promulgação da nova Constituição da República, a educação foi contemplada num contexto de exaltação dos princípios democráticos e de liberdade com vasta previsão constitucional”. (Basilio, 2009, p.47)

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) a educação passa a ser vista novamente, como direito fundamental para o cidadão e um instrumento para a construção de um sujeito preparado para viver em sociedade. Essa legislação torna o dever do Estado com a Educação, porém torna obrigatório o Ensino Fundamental e somente em anos posteriores o Ensino Médio também passa ser obrigatório a partir da publicação em 1996, da então chamada de Nova Lei de Diretrizes e Bases, que torna a oferta deste nível de ensino de forma gradativa. (BRASIL, 1996).

A partir da Constituição de 1988, houve uma ampla discussão sobre a educação brasileira e em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) efetivou a nomenclatura do Ensino Médio, como sendo a última etapa da educação básica, assim como passou a ser progressiva sua a obrigatoriedade. Esta etapa de ensino consolidará os conhecimentos já adquiridos pelo educando, os preparará para o trabalho e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

É inegável que esta lei permitiu que o ensino médio fosse cursado por vários brasileiros, ao incluí-lo na educação básica, porém manteve-se as desigualdades do sistema educacional brasileiro, que não foram superadas totalmente, as quais não se limitam ao contexto educacional (Dalri e Meneghel, 2011).

A partir da publicação da LDB, houve um movimento para ampliação do acesso e garantia dos direitos à Educação Básica para o indivíduo tivesse todo o percurso escolar garantido, porém foi necessária uma ampla discussão na sociedade e a publicação do Plano Nacional de Educação com o estabelecimento de metas e estratégias específicas para o Ensino Médio.

Se a década de 1990 impôs que se envidassem esforços para garantir a universalização do Ensino Fundamental, alcançando a obrigatoriedade dos seis aos 14 anos pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que estabelecia o Plano Nacional de Educação 2001-2011, uma vez atendida a ampliação do acesso e da permanência nessa etapa, o final dos anos 2000 trazia a possibilidade de que se projetasse novo alargamento do direito (Silva,2020, p. 276)

No Plano Nacional de Educação de 2001-2011, havia a definição de metas específicas para o Ensino Médio, voltadas para: 1) a expansão gradativa das escolas de ensino médio, visando o atendimento dos alunos concluintes do ensino fundamental, 2) melhoria do desempenho dos alunos desta etapa da educação básica, que seria verificado por meio das avaliações externas nacionais, 3) redução da repetência e evasão e para a formação adequada do docente e 4) infraestrutura adequada. (BRASIL ,2001)

Em 2009, a partir da Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que em seu artigo 1º, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 2009), observa-se um movimento de ampliação do direito à Educação, especialmente com relação ao Ensino Médio.

A partir da promulgação da Emenda constitucional nº 59/2009, havia não só a obrigatoriedade da oferta, mas também se discute o dever do pai em matricular seu filho e a partir deste amparo legal, projetava-se um aumento nas matrículas nesta etapa da Educação Básica.

O Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. (Silva ,2020, p. 275)

Esses dados demonstram que há um aumento de vagas no Ensino Médio e assim os alunos com 14 anos passam a ter a possibilidade de se matricularem na

escola pública, gerando assim a necessidades de repensar e discutir as estratégias para atingir as demais metas estipuladas no Plano Nacional de Educação.

Silva (2020, p. 286) afirma que “ampliação do direito à Educação, assegurada por meio da EC nº 59/2009, no que diz respeito ao Ensino Médio, como visto na movimentação da matrícula, denuncia um conjunto de tensões”. Essas tensões citadas por Silva (2020) dizem respeito à necessidade de publicação de uma emenda constitucional para valer o direito do cidadão à educação, mostrando assim a realidade da sociedade.

No caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares. (Silva, 2020, p.277)

Há uma metáfora interessante utilizada por Maldí e Gomes (2003) para o Ensino Médio, chamando esta etapa de ensino da educação básica de patinho feio, como aquele que não se encaixa e é um problema constante da educação brasileira. O Patinho feio é um conto infantil que retrata a história de um filhote que sempre foi considerado diferente dos demais irmãos, pois ele não se enquadrava nos padrões e costumes de sua família, sendo rejeitado e maltratado por todos os demais animais.

No decorrer da história o Patinho Feio está constantemente tentando se adaptar às atividades desenvolvidas pelos demais membros da família até que ele foge e no futuro descobre que na verdade é um cisne lindo (Andersen, 2004).

Embora as autoras Maldí e Gomes (2003) abordem essa metáfora mais direcionada para a questão do financiamento do Ensino Médio, podemos correlacionar às várias adaptações que o EM passou no decorrer da história educacional brasileira, conforme os interesses da sociedade, assim como o patinho feio que tentou se adequar à sua família, mas diferente do final da história do conto infantil, o Ensino Médio ainda não conseguiu encontrar a sua melhor versão.

Essa afirmação corrobora com Silva (2020) sobre o constante conflito entre formação acadêmica e profissionalizante. Outro ponto destacado por essas autoras é que o Ensino Médio fica entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, comprimido por essas duas etapas de ensino, procurando um espaço, para que deixe de ser o patinho feio e passe a ser “um cisne, como o seu crescimento requer”. (Maldí e Gomes, 2003, p. 317)

No estudo realizado em 2003, foram observadas características com relação à expansão do ensino médio Brasil, chegando a ser chamada por elas como “uma possível falde em termo de qualidade e democratização” (Maldi e Gomes, 2003, p. 327). Atualmente, tendo em vista a obrigatoriedade estabelecida na Emenda Constitucional 59/2009, viu-se a necessidade de a questão da ampliação do acesso ao ensino Médio ser apresentado nas políticas nacionais, sendo instituído o Plano Nacional de Educação, 2014-2024 (Silva, 2020). A meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que se refere especificamente ao Ensino Médio:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL.2014, p. 53)

A partir do momento que foi estipulada esta meta, também são propostas 14 estratégicas, dentre as quais podemos destacar aquelas voltadas para: melhoria das práticas pedagógicas; definição de formação básica comum; direitos de aprendizagem e Base Curricular do Ensino Médio; manutenção e ampliação de programas para correção de fluxo; fomento matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e estímulo aos cursos (Brasil, 2014). Destacaremos aqui a estratégia 3.1 do PNE (2014-2024), pois está diretamente relacionado ao trabalho no âmbito escolar:

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, p.53)

No intuito de viabilizar ações para a estratégia 3.1 voltada para práticas pedagógica e inovação, não podemos deixar de citar projetos e programas voltados especificamente para o Ensino Médio e assim priorizá-lo a partir de políticas públicas, antes mesmo do PNE 2014-2024.

O encaminhamento desta estratégia requer de início, considerar programas existentes, em especial, aqueles apresentados pelos

estados e pelo Distrito Federal, com o apoio do governo federal, reunidos no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), pela Portaria nº 1.140/2013: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. (Martins,2017, p.56-57)

A Portaria nº 971, no dia 9 de outubro de 2009, lança o ProEMI tem dentre seus objetivos fortalecer e tornar mais atrativo o Ensino Médio, a partir do trabalho pedagógico inovador e possibilitar o retorno do estudante à escola. (BRASIL, 2009).

A Portaria nº 1.140/2013, também é um amparo legal que contribuiu para a melhoria do Ensino Médio por meio de ações de políticas públicas, articuladas entre o MEC e as instituições de Ensino Superior. Sendo que entre seus objetivos temos como primeiro “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio” (Brasil, 2013).

A mais recente e significativa iniciativa referente à estratégia 3.1 é a chamada “ reforma do ensino médio”, resultante da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterou a Lei nº 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Martins, 2017, p.59)

Em 2016, a discussão sobre o Ensino Médio se concentrou na Medida Provisória, não levando em consideração todo o contexto histórico de discussões que já haviam sendo realizadas pelo Poder Legislativo desde março de 2012. (Martins, 2017).

Em julho de 2015, a Comissão de Educação de Educação da Câmara dos Deputados promoveu o seminário Reformulação do Ensino Médio. Em fins de 2015, retomaram-se negociações sobre o substitutivo do projeto de lei, destacando-se sua discussão em reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), realizada em Manaus, com presença de parlamentares ligados ao tema. Ainda em dezembro desse ano, o Consed enviou suas sugestões à Câmara dos Deputados. Em agosto de 2016 apresentou-as ao Ministério da Educação. Há, portanto, uma extensa e rica história de debate legislativos sobre o tema. O Poder Executivo, contudo, optou pela edição da Medida Provisória nº 746/2016. Essa opção foi questionada por parlamentares e instituições da sociedade civil ligadas à educação. Por que não dar sequência à discussão do projeto de lei em tramitação na Câmara de Deputados? (Martins, 2017, p. 60)

Recentemente com a Lei nº 13.415/2017, houve a denominada reformulação do Ensino médio, na qual havia como seus objetivos a flexibilização do currículo e fortalecimento do protagonismo juvenil (Brasil, 2017). A implementação dessa reforma do ensino gerou diversas críticas e reflexões com relação ao discurso desta lei, pois gera incertezas sobre a real intenção da educação de qualidade do Ensino Médio a partir dos itinerários formativos (Gonzaga, 2021).

A atual reforma do Ensino Médio, não se mostrou efetiva pois desconsidera a conexão desta etapa de ensino com as demais da Educação Básica e o ensino superior. Sendo assim, a Lei nº 13.415/2017 não apresentara o impacto previsto com a sua elaboração, com relação à melhoria da qualidade do Ensino Médio, pois não leva em consideração todo o contexto educacional e o histórico de discussão já realizado anteriormente (Mendonça e Fialho; 2020).

Podemos perceber que a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, por meio da Medida Provisória n 746/2016 e posteriormente pela Lei nº 13.415/2017, foi realizada sem levar em consideração os debates que já vinham sendo realizados no campo educacional, suscitando assim intensos debates e críticas sobre essa estrutura proposta para esta etapa da educação básica.

Mesmo diante de críticas, posteriormente foi publicada a Portaria nº 727/2017, de 13 de junho de 2017, que “estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017” BRASIL (2017). Sendo que no que artigos abaixo, há um prazo de duração e a necessidade de adesão dos entes federados.

Art. 3º - O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes desta Portaria.

Art. 4º - Para participar do EMTI, as SEE devem atender aos critérios e às diretrizes de elegibilidade e seleção estabelecidas no Capítulo II. (BRASIL, 2017)

Além do disposto no artigo 4º, a legislação apresenta de maneira detalhada o plano de ação a ser organizado para a implementação desta política pública no estado, sendo que destacamos os incisos abaixo:

II - plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple um período de 3 (três) anos e vise à implantação da proposta de tempo integral, atendendo a todos os requisitos constantes desta Portaria;

III - matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme critérios definidos por esta Portaria e em consonância com a Lei nº 13.415, de 2017. (Brasil, 2017, art. 11).

A publicação da Lei nº 13.415 de 2017 também regulamentou a Base Nacional Comum Curricular, permitindo a articulação entre a Reforma do Ensino Médio com os conteúdos mínimos a serem ofertados nesta etapa de ensino, por meio da utilização da BNCC, possibilitando uma integração entre formação geral básica e os itinerários formativos.

Com relação ao currículo do Ensino Médio esta lei estabelece que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, 2017, art.36)

Na BNCC, são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, que também corroboram com os itinerários formativos, sendo que as áreas do conhecimento podem ser compostas por dois ou mais componentes curriculares. (Brasil, 2018)

Este documento é normativo e incentiva que sistemas de ensino e escola construam o seu currículo, levando em consideração as especificidades de seu contexto e a comunidade na qual está inserida. Sendo assim os chamados itinerários formativos que permitem maior flexibilização na organização do currículo (Brasil, 2018).

As alterações no ensino médio apresentam rupturas profundas com a LDB nº 9.394/96, destacando-se ainda o currículo com a instituição da BNCC do ensino médio, aprovada no dia 8 de novembro de 2018 no

Conselho Nacional de Educação, seguindo o mesmo ritual acelerado para aprovação, sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, como o foi a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017 (Costa e Silva, 2019, p. 9).

Diante de várias críticas com relação ao processo de aprovação da BNCC, a priorização de alguns componentes em detrimento de outros, flexibilização curricular e permissão para que o aluno escolha seu itinerário com poucas possibilidades de escolha e esvaziamento do currículo, passando a ser conteudista e detrimento da formação humana, com extinção de alguns componentes curriculares, como sociologia, por exemplo (Costa e Silva, 2019). Sendo assim, a BNCC passou uma reestruturação, por meio da publicação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, na qual a Formação Geral Básica e componentes curriculares, apresenta novas diretrizes curriculares sendo elas:

- I– linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
- II– matemática e suas tecnologias;
- III– ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
- IV- ciências, humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024, art. 1º).

A partir da publicação da Lei 14.945/2024, houve a possibilidade de minimizar os impactos da lei anterior. As alterações propostas foram feitas a partir de consulta pública, e procurou assim voltar a atenção para a educação pública e os alunos que a frequentam, de maneira mais específica, aqueles que fazem parte das classes sociais mais pobres (Barcelos e Faleiros, 2025). Ao mesmo tempo que houve uma trajetória com relação ao Ensino Médio, o Brasil apresentou várias concepções com relação à educação integral e educação em tempo integral, apresentadas na próxima seção.

2.1.1 Educação Integral: algumas iniciativas no Brasil

No Brasil na década de 20 e 30 havia duas correntes com relação à educação integral sendo uma voltada para o controle e manutenção da sociedade com cada qual no seu lugar e a outra podemos dizer liberal com a concepção de educação

pensando na emancipação do sujeito, surgindo aqui o termo educação integral da Ação Integralista Brasileira que futuramente passou a ser um partido político (Cavaliere, 2010).

A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista (Cavaliere, 2010).

A Educação integral foi discutida até em então, por diferentes concepções ideológicas e políticas, sendo que a partir das ideias do educador Anísio Teixeira influenciado por John Dewey⁴, passou a discutir centrada na preparação do sujeito para a vida, com uma escola que seja um ambiente vivo e de liberdade em que o aluno constrói o seu conhecimento.

Embora ele defendesse as ideias de uma Educação Integral, não utilizava necessariamente este termo, para que, provavelmente, não fosse confundido com a Ação Integralista Brasileira, que apresentava ideias moralistas e de obediência (Cavaliere, 2010). Em uma viagem na década de 20, aos Estados Unidos da América, o educador brasileiro teve a possibilidade de conhecer as obras do autor norte-americano e ao retornar ao Brasil, fortemente influenciado por essas correntes filosóficas passou a atuar nas reformas da educação Brasileira (Cavaliere, 2010).

Tomando por base as ideias de John Dewey (1859–1952), cabe à educação o aprimoramento do conceito de democracia, reformulando continuamente seu significado de vida associada, haja vista que a educação é uma função cívica. (Magoga e Muraro 2000, p.3)

Teixeira defendia a escola como um espaço para a construção do conhecimento racional e o sistema educacional existente não era suficiente para as novas necessidades da sociedade atual. Os velhos métodos utilizados na escola tinham que ser modificados, pois eram ultrapassados e inadequados (Marçal e Zucchetti, 2015).

⁴ Filósofo norte-americano que acredita em uma aprendizagem em que o aluno era estimulado a praticar e por meio destas experiências, ele construía os conceitos, saindo da ideia de memorização e decoreba.

Teixeira defendeu que o meio favorável para o desenvolvimento harmônico do homem é a educação como instituição formadora e essencialmente pública; ou seja, de e para todos, sendo essa responsabilidade do Estado (Magoga e Muraro 2000, p.9).

Ele defendia que a escola deveria ser um espaço de vivência democrática e de desenvolvimento integral do educando, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos e promovendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, uma ideia a frente do seu tempo. O movimento da Escola Nova no Brasil ocorreu entre 1920 e 1930, cujo o objetivo era debater e propor ideias para a melhoria do sistema educacional brasileiro a partir de práticas desenvolvidas no contexto europeu e norte-americano (Aranha, 2012).

As ideias propostas debatidas neste movimento tinham como objetivo inovar o sistema educacional brasileiro, com práticas pedagógicas centradas no aluno, rompendo com a perspectiva tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e é a autoridade, concepção que se mantém até os dias atuais. O movimento da Escola Nova visava, “superar a dicotomia entre teoria e prática, tornando a educação um processo ativo, dinâmico e adaptado às necessidades da criança e da sociedade” (Aranha ,2012, p. 177).

Aranha (2012) afirma que além de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram personagens importantes para o Movimento da Escola Nova no Brasil, que contribuiu significativamente para a reforma educacional brasileira. Embora o movimento tenha introduzido princípios inovadores, sua implementação prática foi limitada. Além disso, o foco do debate se desviou da questão fundamental da educação par todos.

Havia muitas críticas sobre este movimento e em respostas a elas, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros, reafirmando as ideias discutidas e defendidas por seus idealizadores.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional (Aranha, 2012, p. 303).

Este documento foi um marco na educação brasileira, sendo que, as ideias propostas nele, são de extrema relevância no âmbito educacional até os dias atuais. Nele a escola é vista como uma instituição inserida na comunidade, que deveria levar em consideração as nuances nela existentes, assim como as vivências dos estudantes oriundos da sociedade, que os excluí.

Segundo Moll et al 2024, Anísio Teixeira foi um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros, ele defendia a ideia de que a escola é um local por si só onde deveria se vivenciar a democracia e assim ser para todos e não apenas para a elite.

As políticas educacionais, que Anísio Teixeira propunha para educação integral, compreendiam um complexo educacional (escolas-parque e escolas-classe), oportunizando a jornada diária completa e um currículo integral (Moll et al, 2024, p. 41).

No período da ditadura militar (1964 -1985) os grandes avanços e discussões sobre a educação pública no Brasil foram esquecidos e abolidos do contexto educacional brasileiro, não sendo diferente com temas como a educação integral e a escola pública para todos.

Nos anos 80, foram sendo implementadas ações isoladas que resgataram as ideias de Anísio Texeira com relação à educação integral como os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Estado do Rio de Janeiro, no qual os alunos ficavam o dia todo e desenvolviam atividades diversificadas e em Curitiba que também desenvolveu uma proposta semelhante.

Neste mesmo período, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), foi desenvolvido em São Paulo com uma proposta em parceria com as prefeituras municipais (Cavaliere, 2009). Em âmbito municipal, desenvolveram-se ações na rede municipal de São Paulo, em 2005, foram implementadas atividades sendo organizadas em períodos antes e após as aulas, com diversas propostas envolvendo esporte, cultura e recreação em vários espaços como sala de aula, Centros Educacionais Unificados (Ceus) e parques, dentre outros. Já em Belo Horizonte, em 2006, com o Programa Escola Integrada, que tinha como proposta a utilização dos diversos espaços da cidade como territórios educativos (Cavaliere, 2009).

Quadro 1 - Ações de Ampliação de Tempo na Escola – Rede Estadual

Ano	Estado	Projeto ou Programa
2003	Santa Catarina	Projeto Escola Pública Integrada
2004	São Paulo	Programa Escola de Tempo Integral
2005	Minas Gerais	Programa Estadual Aluno em Tempo Integral

Fonte: Adaptado pela autora (2025) com base em Cavaliere (2009)

Para que a Educação Integral realmente aconteça faz-se necessário a criação de um projeto sólido onde os diversos setores da comunidade se articulem em prol de um objetivo comum, ou seja a formação integral dos estudantes daquela instituição escolar (Antunes e Padilha; 2010). Observa-se até o momento, que, no decorrer da história da educação integral no Brasil, foram desenvolvidas ações isoladas com o intuito de proporcionar a Educação integral, que vai além de permitir que o educando fique um tempo a mais na escola.

Em 2007 foi estruturado em âmbito nacional, o Programa Mais Educação com o propósito da formação em tempo integral para os alunos da escola pública, por meio da Portaria Interministerial n.º 17, de abril de 2007 (BRASIL, 2017). A próxima seção explora os principais marcos legais da Educação Integral Brasileira, apresentando as mudanças e os ideais formativos propostos ao longo do tempo para assim compreender melhor o processo de implementação desta política pública no Brasil.

2.2 PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção abordamos os principais marcos legais que impulsionaram a discussão e implementação da educação integral atualmente no país, partindo da Constituição de 1988.

A perspectiva que se apresenta para a Educação Integral, em acordo com os preceitos legais, em linhas gerais, pode ser identificada com os processos que promovam o desenvolvimento intelectual, físico e psicológico da pessoa (Ganzeli, 2017, p.583).

A Educação Integral envolve elementos intrínsecos, que vão desde um currículo que abarca diversas possibilidades, podendo fazer uso ou não a ampliação do tempo escolar e a formação do educando em seus diversos aspectos (Cavaliere,

2014). Assim para o pleno desenvolvimento do educando podemos citar, a abordagem de Ganzeli (2017), sobre o artigo 205 da Constituição Federal:

Considerando o artigo 205 da Constituição, podemos afirmar que o ato educativo no Brasil deve garantir a todo cidadão seu “pleno desenvolvimento” (primeira premissa), seu “preparo para o exercício da cidadania” (segunda premissa) e sua “qualificação para o trabalho” (terceira premissa), exigindo, portanto, uma compreensão mais cuidadosa sobre o significado de cada uma dessas premissas da Educação Integral (Ganzeli, 2017, p.581).

O pleno desenvolvimento do indivíduo estaria relacionado ao desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade, envolvendo todas as questões que permitam o seu bem-estar. O preparo para a cidadania que faz com que o educando se sinta preparado para sua ação enquanto cidadão e pessoa política que atua na sociedade. A última premissa está relacionada a preparação do trabalho, mas com uma abordagem mais ampla que não está diretamente relacionada ao mercado de trabalho, mas ao poder de ação de transformação (Ganzeli, 2017).

Para que as premissas da educação integral sejam plenamente desenvolvidas é necessário o planejamento da ação pedagógica que envolva efetivamente a participação do educando na construção do conhecimento e nas tomadas de decisão no espaço escolar.

A Educação Integral pressupõe um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar Estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, na cidade, uma educação de qualidade sociocultural, unindo sonhos coletivos, projetos intersetoriais e intersecretariais. E isso depende de decisão, de iniciativa, individual e coletiva, de participação efetiva e da valorização do exercício da cidadania e da democracia (Antunes e Padilha, 2010, p. 46).

Sendo assim, para que a educação integral aconteça não basta aumentar a carga horária do educando ou alterar os componentes curriculares, é necessário repensar todas as ações propostas no *lôcus* escolar e elaborar um planejamento coletivo e colaborativo (Ganzeli, 2017). É necessária uma gestão estratégica que permita ao gestor articular com os profissionais da escola, comunidade escolar e educando para que a intencionalidade da educação integral seja objetivo de todos.

Ao observarmos o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF /88) no seu inciso VI é estabelecida a gestão democrática como princípio constitucional, sendo

assim ela está diretamente relacionada com a premissa do preparo para a cidadania. Ao participar de um ambiente escolar em que as decisões são tomadas a partir de discussões com os diversos sujeitos, o educando terá a vivência de participar de uma comunidade e expor os seus pontos de vista, permitindo a sua formação cidadã (Ganzeli, 2017).

A partir das considerações acima, percebemos que a educação integral se apresenta na CF/88 e para que a educação integral aconteça é necessário que as três premissas contidas no artigo 205 estejam presentes nas ações desenvolvidas nas escolas. A Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é fundamental para assegurar os direitos dos brasileiros que compõe essa faixa etária e traz em um dos seus dispositivos, o direito à Educação de qualidade. Embora o ECA não trate diretamente da EI, ele reforça a necessidade e importância de garantir aos nossos estudantes o seu pleno desenvolvimento.

O ECA estabelece a educação como como direito da criança e adolescente, assim como a garantia de vaga na escola pública, visando o seu desenvolvimento enquanto cidadão. Ele também destaca a responsabilidade do Estado, família e sociedade na garantia desse direito e na formação desse sujeito (Brasil, 1990). Ao estabelecer a garantia de uma escola para a formação cidadã como um direito, indiretamente o ECA incentiva a oferta de uma escola de formação integral, que apresente uma proposta de trabalho que vá além do desenvolvimento cognitivo, mas sim que permita com que o aluno se desenvolva plenamente.

Sendo assim, o ECA é um marco legal que valoriza a Educação como um direito fundamental à criança e adolescente e apoia ações e práticas escolares que permitam a formação cidadã. A LDB 9.394/1996 também corrobora com a CF/1988, ela apresenta de forma mais clara a concepção sobre EI, contudo não é perceptível como será implementação da oferta da escola de tempo integral nas etapas da educação básica, sendo que alguns artigos discorrem sobre a EI. No artigo segundo da LDB é descrito as três premissas da EI, já o artigo 22 são apresentadas as finalidades da educação básica relacionadas à educação para a cidadania:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996)

Este artigo também está diretamente relacionado com as premissas da EI, sendo necessária a prática pedagógica em todas as etapas da educação básica voltada para a formação do sujeito nos aspectos cognitivos e social. Podemos citar também o artigo 24 da LDB, no qual é estabelecida a ampliação progressiva da carga horária (Brasil, 1996), sendo aqui garantida a extensão do tempo em que o estudante estará frequentando a escola. A LDB estabelece finalidades específicas com relação ao Ensino Médio que ratificam as premissas da EI, conforme disposto abaixo:

- 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, art. 35)

Ao analisar os marcos legais acima, observamos que há uma alternância entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral, mas para que a EI realmente aconteça, não basta apenas ampliar a carga horária escolar, faz-se necessária uma escola que observe os eixos da Educação Integral e Cidadã sendo eles: “I. relações humanas diferenciadas, II. gestão democrática, III. formação humana, IV. projeto eco-político-pedagógico com todas as ações articuladas” (Antunes e Padilha, 2010, p. 44-48).

Há a necessidade de reflexão sobre a efetividade da ampliação da carga horária sem o devido planejamento e articulação com a comunidade escolar. A educação integral percebe o indivíduo como um todo e isso reflete nas ações pedagógicas propostas. Ela permite experiência com o intuito de construir o ser humano através das múltiplas experiências e linguagens, para que ele se desenvolva como um todo (Maurício 2009).

Em 2007 foi estruturado em âmbito nacional, o Programa Mais Educação (PME) com o propósito da formação em tempo integral para os alunos da escola pública, por meio da Portaria Interministerial n.º 17, de abril de 2007, cujo o objetivo

era “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Brasil, 2017).

Na perspectiva deste programa, a educação Integral, constitui-se por meio de 10 macrocampos que fazem parte do currículo, que vão desde Acompanhamento Pedagógico até Educação Financeira, conforme disposto na Resolução nº 19, de maio de 2008 (Leclerc e Moll, 2012). Sendo assim, essa proposta impõe desafios à escola com relação à ressignificação do tempo e espaço escolar, mas também permite a possibilidade de revisar o seu projeto pedagógico, visando a real formação integral do educando.

O PME apresenta a ideia dos diversos “territórios educativos”, ou seja, a utilização dos ambientes disponíveis no entorno da escola ou na cidade para promover a aprendizagem e vivências significativas aos educandos. (Barbosa, s.d.). Este programa se apresentou com o discurso de que, por meio da educação integral é possível uma educação de qualidade, a partir das ações de política pública (Penteado, 2014).

Este programa foi uma inovação no sentido de uma mudança de paradigma com relação aos espaços de aprendizagem e os macrocampos. Ele também foi objeto de críticas com relação ao turno fixo para as atividades ditas tradicionais e no contraturno as atividades diversificadas e prazerosas (Leclerc e Moll, 2012). Há uma retomada das discussões apresentadas por Anísio Teixeira, com relação à educação integral, que propõe atividades prazerosas e significativas para o aluno, com abordagens que permitam que o conhecimento seja construído e não o treinamento por si só (Cavaliere, 2009).

A partir do resgate da concepção de educação integral, foram definidos programas de política pública específicos para a ampliação do tempo escolar no Ensino Médio, etapa de ensino objeto dessa pesquisa, os quais foram abordados na primeira seção deste capítulo. As ações propostas para o desenvolvimento da EI no Brasil ao longo da história mostra progressos na concepção das premissas da desta educação, que permite o desenvolvimento pleno do cidadão, o que já é garantido na CF/1988. Apesar do país ter avançado com relação às concepções da EI, observamos os desafios e críticas com relação à implementação na escola, sendo assim, na próxima seção discorreremos sobre a implementação da proposta da Educação Integral no Nível Médio no estado de Minas Gerais.

2.3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO MINEIRA

O Ensino Médio em Tempo Integral passou a ser implementado em Minas Gerais em 2017, no Governo de Fernando Damata Pimentel (PT-MG), o Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017, dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado, no qual são apresentados os princípios e objetivos da Educação Integral e Integrada, assim como as estratégias para a afirmação desta política pública no Estado (Minas Gerais, 2017). Sendo que uma das estratégias para a operacionalização da educação integral e integrada foi a constituição das Escolas Polo de Educação Múltipla (Polem), conforme disposto no artigo citado abaixo:

Art. 5º – A SEE aplicará como estratégia operacional para implementação da Educação Integral e Integrada a constituição de Escolas Polo de Educação Múltipla – Polem – e as Instituições Polo de Educação Múltipla – I-Polem –.

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

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

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

Esta legislação também apresenta os três eixos estruturadores da educação integral e integrada, que são: “projeto político pedagógico, infraestrutura e sistema de gestão” (Minas Gerais, 2017). Conforme disposto no decreto, há um prazo de oitenta dias a partir da publicação do mesmo para a apresentação de um plano de ação a ser desenvolvido junto às escolas estaduais que envolvam esses eixos.

Para desenvolver as ações voltadas para a educação integral e integrada a Secretaria de Estado da Educação elaborou um documento no ano de 2017, denominado Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada e Implementação das Escolas Polo de Educação em Minas Gerais. Ele apresenta o

propósito da Educação Integral e Integrada, utilizado para planejar todas as ações pela SEE:

Assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica, com efetiva aprendizagem, respeitando a diversidade, por meio da gestão democrática e participativa, que fortaleça o protagonismo estudantil e a relação com a comunidade, com a valorização do profissional da educação e do trabalho coletivo. (Minas Gerais, 2017a, p. 4)

Este documento também vem como uma proposta de oferta em 2017, 44 escolas estaduais do Ensino Médio Integral e Integrado e também um aumento carga horária sendo que se passou de duas para 45 horas semanais. Também com relação ao currículo houve a reestruturação com a possibilidade de formação técnica profissionalizante, conforme a escolha do aluno (Minas Gerais, 2017a).

As Escolas Polem são apresentadas no documento orientador como uma “estratégia indutora” (Minas Gerais, 2017 a, p.12), para a implementação da Política de Educação Integral e Integrada, visando atingir assim os seguintes objetivos:

Ampliação de Tempos e Espaços; Fortalecimento da Relação Escola-Comunidade; Redução da evasão e do abandono escolar; Melhoria no desempenho escolar e Desenvolvimento das Aprendizagens. (Minas Gerais, 2017 a, p.6)

A SEE apresenta neste documento os conceitos e elementos fundamentais da Proposta de Educação Integral e Integrada, partindo da concepção desta educação que seja emancipatória que permita ao educando a sua formação como um todo, ou seja em todas as dimensões do indivíduo.

Os conceitos desta proposta são: “Territórios Educativos, Currículo Integrado, Intersetorialidade, Participação e Protagonismo Estudantil, Gestão Democrática e Participativa”. (Minas Gerais, 2017a, p. 7). Pretende-se a partir da implementação da estratégia das Escolas Polem, consolidar essa política pública em Minas Gerais e tornar os resultados mais próximo do que estava Proposto na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:

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).

As escolas POLEM possibilitam a melhoria da educação mineira, promovendo resultados mais promissórios com relação ao desempenho dos alunos, evitando assim a evasão e abandono escolar e promovendo a participação da comunidade escolar nas ações desenvolvidas pela escola (Minas Gerais, 2017a). O documento orientador reafirma que essas escolas se apresentam como estratégia que visa reunir:

Condições favoráveis à ampliação do atendimento na Educação Integral e Integrada, na perspectiva de promover o desenvolvimento integral e a proteção social dos estudantes, por meio da articulação entre as ações, programas, projetos e atividades pedagógicas já ofertadas pelas escolas e do fortalecimento da integração com o território e a comunidade (Minas Gerais, 2017 a, p.16).

A proposta das escolas POLEM visa proporcionar a formação integral do educando, de maneira articulada com as demais ações já desenvolvidas pelas escolas ou propostas pela SEE. O documento orientador de 2017, cita as ações de política pública estadual que podem colaborar para que os objetivos da Educação Integral e Integrada.

Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, [...]as ações de Fomento à Participação Estudantil, [...]o fomento e apoio à criação da Rádio nas escolas; [...] o Programa Escola Aberta, [...]Campanha Afroconsciência, [...] o Atendimento Educacional Especializado, a adoção da Pedagogia da Alternância, a criação da Rede de Educação Profissional; as ações ligadas ao desenvolvimento da Pesquisa e da Iniciação Científica no Ensino Médio (Minas Gerais, 2017 a, p. 5).

Essas ações contribuem com a Educação Integral e integrada dos estudantes, sendo desenvolvidas em conjunto e dialogando com os componentes curriculares, tendo como foco o desenvolvimento do educando e sua formação integral em todas as suas dimensões (Minas Gerais, 2017 a). Em 2018, haviam 79 escolas com ampliação de carga horária a partir da seleção do MEC de escolas mineiras para participação no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, abrangendo 66 municípios, 42 Superintendências Regionais de Ensino de 21 mil estudantes (Minas Gerais, 2019).

O estado mineiro, elaborou um novo Documento Orientador em 2018, chamado 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. Este documento apresenta as Diretrizes para a implantação das escolas Polem que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado sendo que há orientações sobre organização pedagógica e passo a passo para a implantação do Programa.

No tópico sobre a Organização Pedagógica é explanada considerações sobre “Currículo Integrado para a Educação Integral, Campos de Integração Curricular, Pesquisa e Intervenção e Diálogos Abertos com a Cidade.” (Minas Gerais, 2018, p. 3). O Currículo integrado parte da concepção de ser construído a partir de todos os autores envolvidos na prática pedagógica da escola desde a comunidade escola até os alunos e profissionais da Escola e que deve ser discutido por todos. (Minas Gerais, 2018).

A denominação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (Santomé, 1998 *apud* Ramos, 2009)

A concepção de currículo integrado retoma uma discussão que permeia os ambientes escolares, sobre a interdisciplinaridade, ou seja, a concepção de currículo com o trabalho pedagógico com os componentes curriculares de maneira interligada e não de fragmentada e estanque, sem o estabelecimento de conexões entre o objeto de conhecimento e os conceitos a serem construídos.

[...]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, 2018, p. 9)

O documento orientador também afirma que as escolas que estão no Programa da Educação Integral e Integrada, deverão além do currículo integrado, apresentar

propostas voltadas para o currículo interdimensional, sendo aqui, o currículo voltado para os quatro pilares da Educação, apresentados pela Unesco.

O relatório "Educação: um tesouro a descobrir", elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, oferece uma análise profunda sobre o papel da Educação na sociedade contemporânea. Destacando os desafios da globalização e modernização, o documento propõe os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Além disso, enfatiza a importância da educação ao longo da vida como estratégia para atender às demandas de uma sociedade em constante evolução. Essas reflexões visam orientar a educação para promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade (Silva, 2008).

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (Delors, 1999, p. 2)

Esses pilares e a educação numa perspectiva holística e integral, levando em consideração as várias vertentes que envolvem a aprendizagem do sujeito, deverá subsidiar as mudanças a serem propostas nos sistemas educativos Delors (1999). A ampliação da jornada tem como o objetivo de desenvolver de habilidades que propiciem a formação integral dos estudantes, voltadas também para atuação do mesmo na sociedade e também a melhoria do trabalho pedagógico, possibilitando ao aluno também o acesso aos cursos profissionalizante (Minas Gerais, 2019).

A partir desta afirmação, nota-se que se tem observado, tanto nos documentos da política pública nacional como estadual, referente à associação da ampliação de jornada de estudo (educação de tempo integral) com a proposta de educação integral, questão que abordaremos no capítulo 3. Consta-se que em algumas concepções discutidas no Brasil priorizava-se ações voltadas para a ampliação da carga horária deixando em segundo plano a formação integral do educando (Cavaliere, 2007).

A organização pedagógica voltada para os Campos de Integração Curricular, apresentava uma proposta que as escolas Polem na qual as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas permitia o diálogo entre os diferentes dos saberes locais, existentes na comunidade ao entorno da instituição escolar e os arranjos curriculares organizados a partir do objeto do conhecimento. Havia três campos de Integração: Cultura, Artes e Cidadania, Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias e Pesquisa e Inovação Tecnológica, sendo sugeridas conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Divisão dos Campos de Integração e Atividades Correlatas

Campos de Integração	Propostas de Atividades
Cultura, Artes e Cidadania	Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e profissionalismo e outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Línguas Estrangeiras, Textos literários, Fotografia, Cinema, Animação digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Jornal, Rádio, Informática, Ambiente de redes sociais, <i>Designer</i> gráfico, Propaganda e <i>Marketing</i> , entre outras.
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Iniciação científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Inovação sustentável, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Construção sustentável, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e Softwares e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola

Fonte: Adaptado pela autora (2025) com base Minas Gerais (2019)

A partir desta proposta de Campos Integração, o professor juntamente com os estudantes, poderão, segundo a SEE, desenvolver atividades que estejam alinhadas com a realidade da escola, permitindo maior flexibilidade ao trabalho pedagógico e que mantenha um diálogo mais estreito com a comunidade escolar.

Projetos de pesquisa e intervenção também integram a proposta de 2018, para a organização pedagógica das Escolas Polem, como uma possibilidade de os estudantes problematizarem a realidade da comunidade e estes projetos são desenvolvidos pelos alunos organizados em grupo ou individualmente, por turmas ou que envolva toda a escola, conforme assuntos de interesse em comum (Minas Gerais, 2018).

Os diálogos abertos são propostas a serem desenvolvidas nas escolas Polem com o intuito dos alunos elaborarem o “Plano de Participação Cidadã” (Minas Gerais, 2018, p.13), com uma proposta de ação interdisciplinar que envolvem componentes curriculares da Base Nacional Comum como da Parte flexível, além dos conhecimentos que eles adquiriam por meio do contato com os ambientes do entorno da escola ou outros disponíveis no município (Minas Gerais, 2018).

Temas como direitos humanos, acesso a bens e serviços públicos, saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade aos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, uso abusivo de álcool e outras drogas, diversidade de gênero e sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros, podem ser abordados e traduzidos nesse Plano de Participação Cidadã e, dentro do possível, realizado em cada comunidade (Minas Gerais, 2018, p.13).

O plano de participação cidadã é descrito no documento orientador, na qual o estudante pode um plano, a partir dos temas de seu interesse, visando uma intervenção na comunidade onde vive, sendo que o professor tem a função de coordenador interdisciplinar (Minas Gerais, 2018).

Os jovens são peças fundamentais na transformação social, enquanto buscam a atuação construtiva da sociedade e é nesse momento que os mestres podem atuar como orientadores, abrindo espaços e oportunidades, considerando os alunos como parceiros e colaboradores. O jovem, considerado sujeito da ação se envolve verdadeiramente no processo do protagonismo, quando é incitado a construir e a assumir responsabilidades (Hamze, s.d., p.1).

As Escolas selecionadas como Polem, receberam orientações da SEE para a organização de suas propostas curriculares tendo em vista os seguintes aspectos: “organização do currículo, tempos e espaços escolares, organização das aulas e das

atividades e organização administrativa e quadro de pessoal” (Minas Gerais, 2018, p. 15).

O currículo destas escolas, segundo documento orientador das Escolas Polem – versão 2018 da SEE, foi distribuído em duas partes: formação básica e formação flexível, havia também uma possibilidade do curso profissionalizante. A primeira parte se referia às áreas do conhecimento opostas pela BNCC e a segunda parte estava voltada à integração curricular já descrita acima, que permite várias possibilidades de atividades pedagógicas ou à formação profissional (Minas Gerais, 2018).

As desigualdades sociais e a necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho acaba induzindo os docentes e os próprios estudantes a pleitear a formação profissional como solução mais imediata para os jovens de baixa renda, restringindo a possibilidade de uma formação integral de qualidade, ou seja, o direito a uma educação emancipadora (Andrade e Duarte, 2023, p.11).

Assim como Andrade e Duarte (2023) afirmaram sobre a permanência da ideia entre professores e alunos sobre o atendimento às necessidades imediatas de alunos e do mercado de trabalho, também se observa uma duplicidade de concepções na proposta do Programa de Educação Integral e Integrada pois há uma possibilidade na parte flexível de vários arranjos curriculares enriquecedores, utilizando os campos de integração, porém mantem-se a possibilidade da formação profissional.

A proposta para o estado de Minas Gerais para a ampliação da jornada do Ensino Médio, inclui um horário das 7h30min às 17h30min, com um intervalo de 90 minutos para almoço. As aulas e atividades seriam organizadas em módulos de 50 minutos, totalizando 2.250 minutos ou 45 horas-aula semanais. O dia começaria com um momento de acolhimento dos estudantes, das 7h30min às 7h50min, com um café coletivo que envolveria professores, estudantes e gestores, promovendo um ambiente acolhedor propiciando a boa convivência entre eles (Minas Gerais,2018).

Figura 1 – Exemplo de Quadro de Horário – Campo de Integração

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º horário (20min)	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo
2º horário	L. Portuguesa	História	Aprofundamento ENEM	L. Portuguesa	Matemática
3º horário	Língua Estrangeira moderna	Física	Arte	L. Portuguesa	Matemática
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
4º horário	História	Cultura Arte e Cidadania	Matemática	Biologia	Pesquisa e Inovação tecnológica
5º horário	Matemática	L. Portuguesa	Cultura, Artes e Cidadania	Aprofundamento ENEM	Língua Estrangeira moderna
6º horário	Matemática	L. Portuguesa	Cultura, Arte e Cidadania	Educação Física	Sociologia
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
7º horário	Biologia	Filosofia	Pesquisa e Inovação tecnológica	Química	Múltiplas Linguagens, Com. e Mídias
8º horário	Pesquisa e Intervenção	Geografia	Língua Estrangeira moderna	Cultura, Artes e Cidadania	Múltiplas Linguagens, Com. e Mídias
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9º horário	Física	Pesquisa e Inovação tecnológica	Química	Matemática	L. Portuguesa
10º horário	Múltiplas Linguagens, Com. e Mídias	Pesquisa e Inovação tecnológica	Múltiplas Linguagens, Com. e Mídias	Geografia	Educação Física

Fonte: Minas Gerais, 2018

Nesse sentido, observamos que o Programa implementado até o momento visava implementar arranjos de tempos e espaços nas Escolas Polem, com foco na Integração Curricular. Para isso, seria fundamental um planejamento coletivo e flexível, que rompa com modelos tradicionais e promova o diálogo entre professores da Base Comum e da Parte Flexível, sendo que a base e a parte flexível se comunicariam, não havendo a possibilidade de separação de horário específicos para cada uma delas, evitando que haja a ideia que a parte flexível é menos importante ou secundária (Minas Gerais, 2018).

2.3.1 Nova Configuração do EMTI em Minas Gerais

Em 2019 a partir da posse do governador Romeu Zema, o EMTI que estava sendo implementado no estado até o momento, sofreu alterações consideráveis, assim como a equipe de implementação deste Programa (Andrade e Duarte, 2023). A partir da alteração da equipe gestora de âmbito estadual, houve várias mudanças com relação ao que já estava sendo implementado nas escolas estaduais. Uma das mudanças que podemos citar que ocorreu de imediato, foi a criação dos cursos de aprofundamento de estudos, no qual os alunos que estavam matriculados no 3º ano do Ensino Médio poderiam cursar, objetivando melhor preparação para o ENEM (Andrade e Duarte, 2023).

Houve também a inserção dos componentes curriculares Educação para a Cidadania e Projeto de Vida, com o intuito de contribuir com a formação cidadã dos estudantes para que estejam preparados para conviver em sociedade e que possam ter condições de elaborar seu projeto de Vida (Andrade e Duarte, 2023). A concepção que a secretaria de estado da Educação de Minas Gerais passou a ter em 2019, com relação ao projeto de vida converge com as ideias apresentadas pela Unesco em 2008, com relação ao Ensino Médio, enfatizando o desenvolvimento pessoal e concomitantemente procurava desenvolver habilidades que o tornasse uma pessoa produtiva e capaz de cooperar com os demais (Andrade e Duarte, 2023).

A partir do segundo semestre de 2019, a SEE /MG divulgou outro Documento Orientador do Programa de Ensino Médio Integral de Minas Gerais, - edição 2019, no qual é informada a parceria deste órgão estadual com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para atuar no aperfeiçoamento do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral e na garantia da construção do Projeto de vida dos estudantes. Essa proposta foi implantada em 71 escolas mineiras (Minas Gerais, 2020).

O ICE é apresentado com uma entidade sem fins lucrativos que atuou inicialmente no Recife e que na época, atuava em outros 19 estados brasileiros (Minas Gerais, 2019). Este instituto tem sua base no estado de Pernambuco, porém sua proposta educativa se materializa em diferentes estados e municípios que fazem adesão a sua proposta, denominada Modelo Escola da Escolha. Com relação às parcerias entre o setor público e privado, Adrião e Peroni afirmam que:

As parcerias público-privado vigentes na educação básica materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública (Adrião e Peroni, 2009, p. 110)

Há uma organização do setor privado voltada para os projetos de política pública, que nos apresenta uma dinâmica complexa, reflexo do contexto histórico, principalmente do setor capitalista (Peroni e Caetano, 2015). O estudo realizado por estes autores nos faz refletir sobre, as ações e interesses do setor privado ao colaborar com projetos de políticas públicas e os grupos econômicos com interesses específicos nestas ações.

O Programa do Ensino Médio Integral apresenta-se nesta gestão, incorporando o Modelo da Escola da Escolha proposto pelo ICE, incorporando suas inovações, conhecimento e metodologias e forma de gestão presente neste modelo (Minas Gerais, 2019). Vale ressaltar que embora não seja abordada essa questão no documento orientador - edição 2019, observa-se que houve uma alteração com relação à denominação do Programa que até então era Programa do Ensino Médio Integral e Integrado, passou a ser Programa do Ensino Médio Integral.

O Programa do EMTI de Minas Gerais apresentou-se no segundo semestre de 2019 no documento orientador com um novo paradigma tendo como foco central o Projeto de vida, por meio do qual, os alunos os alunos vão ressignificar a função da instituição escola na sua vida e assim desenvolver suas potencialidades e competências (Minas Gerais, 2019). A consideração abaixo, esclarece a concepção sobre este componente curricular:

Por fim, é importante destacar que a elaboração do projeto de vida pode ser compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas (Alves e Oliveira, 2020, p. 32).

Em 2020, a partir das diretrizes traçadas por um novo documento denominado Ensino Médio em Tempo Integral, logo no início deste ano letivo, o EMTI passou a ser ofertado em Minas Gerais por 281 instituições estaduais, sendo que 43 eram de

Ensino Médio Profissional (Minas Gerais, 2020). A parceria entre a SEE/MG e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) continuou mantida para o ano letivo de 2020, assim foi publicada a Resolução SEE nº 4.234 de 22 de novembro de 2019 com orientações sobre as matrizes curriculares da rede estadual de ensino. A matriz curricular implementada pelo Ensino Médio Integral em 2020, estava em consonância com a organização proposta pelo ICE.

É importante observar que, a parte diversificada está de acordo com o Documento orientador do segundo semestre de 2019 e de 2020 e também com proposta do ICE, apresentando na parte diversificada os componentes curriculares Projeto de Vida, Pós- Médio, Práticas Experimentais, Estudos Orientados I, Estudos Orientados II e Eletivas. A inserção destes componentes curriculares, que anteriormente eram chamados de CIC (Campos de Integração Curricular), é, segundo o Documento Orientador do segundo semestre de 2019, um aperfeiçoamento do Programa.

O currículo, as propostas e ações pedagógicas destas escolas foram desenvolvidas com foco na garantia de que os estudantes construiriam e concretizariam seu Projeto de Vida (Minas Gerais, 2020).

O Projeto de Vida (PV) é a centralidade do Projeto Escolar, além de ocupar seu lugar como Componente Curricular com material didático estruturado em 80 temáticas ao longo do 1º e 2º ano do Ensino Médio (40 aulas em cada ano). Possui carga horária semanal de 2h/a na matriz curricular como Atividade Integradora. (Minas Gerais, 2019, p. 8)

Segundo Santos e Gontijo (2020), a Base Nacional Comum (BNCC) do Ensino Médio apresenta uma proposta voltada para a educação integral do aluno. Ela apresenta dez competências, dentre elas há uma específica sobre o projeto de vida, demonstrando que o foco é o aluno e desenvolvimento de seu protagonismo. O projeto de vida também é apresentado na Lei Federal 13.415, de 2017, que prevê no § 7º do art. 3 a obrigatoriedade do currículo do Ensino Médio considerar a formação integral do aluno e a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017)

O projeto de vida é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir no presente para projetar o futuro com ações concretas. Neste trajeto, o projeto não poderá ser individualizado; precisa estar integrado as pessoas, aos familiares, a um universo social e profissional que vai além das aspirações próprias, envolve um modo

de estar no mundo e nele fazer a diferença. O Projeto de Vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida. (Santos e Gontijo, 2020, p. 3)

Para que as aulas de Projeto de Vida (PV) atinjam os objetivos propostos é necessário que o gestor escolar, especialista da educação básica responsável pelo EMTI, professores dos demais componentes curriculares e pelo projeto específico de PV, observem os pontos destacados no Documento Orientador-2020, com relação à sua postura perante os alunos e à implementação das atividades pedagógicas na escola.

O componente Pós-Médio tem a proposta de apoiar os alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integral a partir de um conjunto de aulas, sendo Aulões para o ENEM: preparação intensiva para o exame e "Um Mundo de Possibilidades": conjunto de aulas que exploram temas variados a partir de um material didático específico, mas que permite a inovação do professor. As turmas de Ensino Técnico tinham possibilidade de explorar oportunidades de atuação profissional de acordo com o curso técnico ofertado (Minas Gerais, 2020).

Nas aulas de Estudos Orientados há uma proposta do professor ser o mediador e proporcionar aos estudantes a possibilidade de apreender técnicas de estudos e rotinas para melhor seu desempenho escolar. A proposta é que os alunos se tornassem cada vez mais autônomos (Minas Gerais, 2020). As aulas propostas para práticas experimentais têm como objetivo desenvolver atividades pedagógicas em que os conhecimentos e conceitos construídos nas aulas dos componentes curriculares da BNCC possam ser objeto de experiências que permitam uma aproximação entre teoria e prática (Minas Gerais, 2020).

As Eletivas, assim como os demais componentes curriculares, são obrigatórias e são desenvolvidas a partir das escolhas dos estudantes, a partir de um catálogo, chamado de "Cardápio" com vários temas sugeridos pelos professores da escola, havendo aqui, uma diferenciação entre o que é proposto pelo EMTI Propedêutico e o Profissional, sendo que o primeiro tem como parâmetro a BNCC e o segundo os itinerários formativos da educação profissional (Minas Gerais, 2020).

A partir de 2022, foram inseridos os componentes curriculares de Nivelamento de Matemática e Nivelamento de Língua Portuguesa, na unidade curricular Atividades Integradoras. As atividades pedagógicas destes componentes curriculares são desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa e matemática. Estes

profissionais tiveram a oportunidade de participar de curso de formação de Nivelamento para conhecer o material desenvolvido por meio de Sequência Didática a serem desenvolvidas em sala de aula (Minas Gerais, 2022),

É importante destacar que a organização curricular das escolas estaduais é elaborada conforme a resolução vigente, publicada anualmente, que dispõe sobre as matrizes curriculares do respectivo ano letivo. Há também a elaboração e disponibilização de um documento orientador, no qual são apresentadas as diretrizes curriculares e pedagógicas do ano em curso.

A Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na rede estadual de Minas Gerais para o ano de 2025, apresentada no anexo IX a Matriz curricular do Ensino Médio tempo Integral – 9 horas, no anexo XI a Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral – 7 horas e nos demais anexos há matrizes específicas de cada curso do Ensino Médio em tempo Integral Profissional.

Observa-se que em 2025, há escolas de EMTI com carga horária de 7 horas diária ou 9 horas diária. Comparando a matriz curricular vigente em 2020 e a atual, constatamos que há várias mudanças como a organização dos componentes em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, sendo que as Atividades Integradoras passaram a ser uma unidade curricular desta segunda parte da matriz curricular.

A organização das matrizes curriculares do ano letivo de 2025 relativas à Educação Integral de Minas Gerais, tem como proposta pedagógica o trabalho integrado entre os componentes curriculares nas suas respectivas áreas do conhecimento especificadas no Currículo Referência de Minas Gerais com os componentes das atividades integradoras, específicas da Educação Integral. Essa proposta tem como base eixos formativos e princípios educativos do Modelo da Escola da Escolha (Minas Gerais, 2025).

Segundo o Documento Orientador 2025 da Educação Integral em Minas Gerais, os cadernos de Formação continuam sendo suporte para as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de EMTI, sendo assim, as práticas educativas devem continuar sendo implementadas no cotidiano escolar. As práticas educativas permitem a interação e a troca de experiências entre os estudantes, tendo como objetivo, a ampliação de suas aprendizagens, tendo como base um dos

princípios educativos do Modelo da Escola da Escolha que é a educação interdimensional (Minas Gerais, 2025).

No Ensino Médio em Tempo Integral, as Práticas Educativas são organizadas da seguinte forma: Práticas Educativas de Rotina: Acolhimento Marco Zero e Acolhimento Diário dos estudantes. Práticas Educativas de Vivências em Protagonismo: Clubes de Protagonismo e Representantes de Turmas (Minas Gerais, 2025, p. 67)

Com relação à organização do quadro de horário em 2025, as aulas devem ser integradas, ou seja, nos dois períodos, tanto matutino como vespertino, mesclando componentes curriculares da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos. O horário almoço terá duração de 60 minutos, sendo organizado para o período da refeição e desenvolvimentos das atividades dos Clubes de Protagonismo (Minas Gerais, 2025).

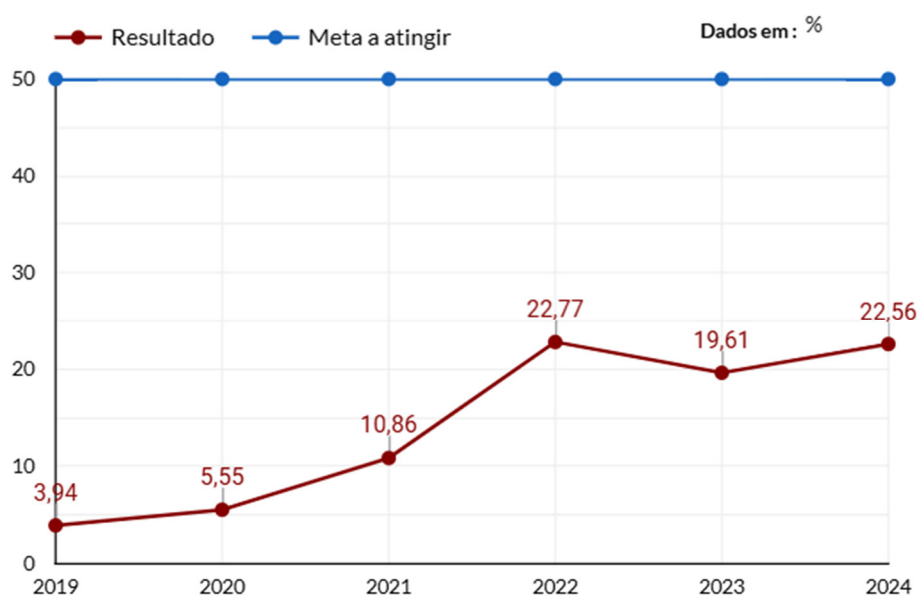
Assim como os anos anteriores, o documento orientador referente ao ano de 2025, apresenta orientações específicas com relação a estrutura curricular e a formação técnica, documentos pedagógicos e ações que devem ser realizadas no Cadastro no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC⁵.

A educação profissional possui especificidades com relação à legislação nacional e estadual, observando também os planos de cursos e ementas, conforme curso ofertado pela escola. Podemos notar que a implementação do Ensino Médio em Minas Gerais passou por diversas mudanças desde 2017, sendo que a partir de 2019, a SEE/MG estabeleceu uma parceria do com ICE, a qual se mantém até os dias atuais. As orientações e matriz curricular sofreram alterações, sendo que os documentos orientadores e resoluções foram publicadas anualmente.

De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2025), o Estado apresentou em 2024, um percentual de 22,56 % de escolas da rede estadual com oferta da educação em tempo integral, conforme gráfico abaixo:

⁵ De acordo com o Art. 3^a da Portaria 400, de 10 de maio de 2016, o SISTEC, implantado em 2 de janeiro de 2009, contempla os dados de matrículas de cursos de educação profissional e tecnológica e seus itinerários formativos, bem como das instituições e/ou unidades de ensino credenciadas pelos órgãos próprios do seu sistema, diretamente ou por delegação de competências. (BRASIL, 2016)

Gráfico 1 – Percentual das Escolas de Rede Pública Estadual de Minas Gerais que Ofertam Educação em Tempo Integral



Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais elaborado pela SEE (2025)

Diante do gráfico acima observamos que Minas Gerais não conseguiu atingir o percentual estipulado no Plano Estadual de Educação de Escolas da rede pública com relação à oferta da Educação em Tempo Integral, porém não podemos deixar de considerar que, houve a partir de 2020 o período da Pandemia apresentado na próxima subsecção.

2.3.2 EMTI no Período da Pandemia

Em 2020, diante da necessidade que surgiu do afastamento entre as pessoas devido à Pandemia da Covid-19, a SEE/MG suspendeu as atividades presenciais a partir do dia 18 de março de 2020. A partir do momento que o cenário foi se agravando em todo o mundo, foi publicada a Resolução SEE nº 4310/2020, a qual estabelece normas específicas para a oferta do “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” (Minas Gerais, 2020 c), assim foram elaborados o Plano de Estudos Tutorados (PET) com o intuito de dar continuidade no trabalho pedagógico das escolas estaduais.

O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante. (Minas Gerais, 2020 c)

Os gestores escolares das escolas estaduais em conjunto com a SRE planejaram estratégias para a entrega dos PET's para os estudantes seja por meio de ferramentas digitais ou o documento impresso. Na prática os professores e especialistas da educação básica, utilizaram os recursos como o *Google Meet*, grupos de *WhatsApp*, telefone e envio de aulas gravadas para melhor entendimento dos alunos.

À medida que o período de atividades não presenciais foi estendendo, as ferramentas e orientações foram mais detalhadas e robustas, inclusive com a elaboração de PET's avaliativos, teleaulas do Programa Se Liga na Educação no canal da Rede Minas e utilização do aplicativo Conexão Escola. (Minas Gerais, 2022).

As reuniões de planejamento e estudo realizadas pelos gestores e especialistas da educação com os professores eram realizadas por meio do *Google Meet*. A disponibilização de orientações aos professores era realizada pelo e-mail institucional disponibilizados para todos os profissionais das escolas estaduais.

As propostas apresentadas pelos documentos oficiais de Minas Gerais no período da Pandemia tinham como objetivo garantir a aprendizagens dos alunos e assegurar que as propostas pedagógicas nas diversas etapas e modalidades de ensino fossem cumpridas nas escolas da rede estadual de ensino. (Ferreira et al. 2022)

A parceria entre a SEE e o ICE, continuou mesmo no período de pandemia, mantendo-se até os dias atuais e tanto as Superintendências Regionais de Ensino e Escolas Estaduais, passaram por modificações com relação ao desenvolvimento de ações referentes à implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio.

Assim na próxima seção, expomos uma breve apresentação da Superintendência Regional de Ensino pesquisada, na qual há escolas contempladas neste programa desde 2017 e o processo de implementação deste programa na circunscrição.

2.4 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE REGIONAL: A SRE PESQUISADA NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Nesta seção⁶, dividida em duas subseções, tratamos do processo de implementação do Ensino Médio em tempo integral na regional e as mudanças da forma da oferta as escolas conforme as mudanças na política pública estadual, assim como os desafios apresentados no decorrer deste processo e o contexto em que se dão as solicitações de transferências.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) é órgão público responsável em planejar e organizar as ações referentes à educação pública no Estado de Minas Gerais. Sendo assim ela é considerada o órgão central que é dividido por assessorias, subsecretarias, diretorias e superintendências, conforme organização abaixo, na qual descreveremos os setores que estão diretamente relacionados à Superintendências, segundo o Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2003 (Minas Gerais, 2023).

Ligados diretamente ao gabinete da SEE há as seguintes assessorias e controladoria:

Assessoria de Comunicação Social, Assessoria de Relações Institucionais, assessoria Estratégica, assessoria de Inovação, Controladoria Setorial, Assessoria Jurídica e Assessoria de Ensino Superior (Minas Gerais, 2023, p. 2).

Há quatro subsecretarias, sendo elas: Subsecretaria de Administração, Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e Subsecretaria de Articulação Educacional (Minas Gerais, 2023).

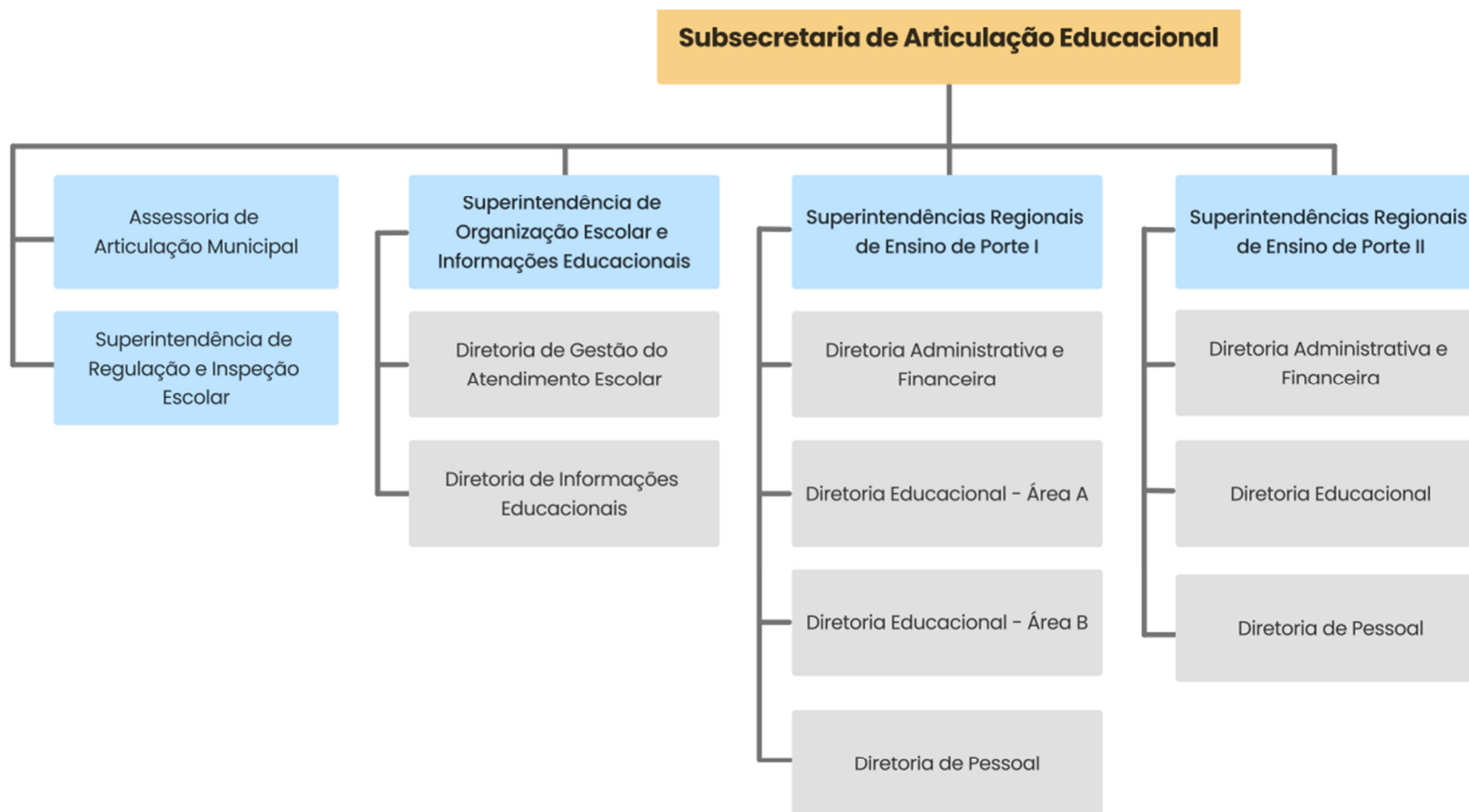
Observa-se que a Subsecretaria da Educação Básica é responsável pelas orientações referentes à implementação de políticas públicas estadual voltadas ações pedagógicas, estando diretamente relacionada com a implementação da Educação em Tempo Integral no estado. Ela é composta por três setores: Superintendência de Avaliação Educacional, Superintendência de Políticas Pedagógicas e Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Minas Gerais, 2023).

⁶ No decorrer desta seção optou-se por nomes fictícios das escolas e as primeiras letras dos nomes dos municípios, para manter o sigilo dos profissionais da SRE entrevistados posteriormente, evitando possibilidade de identificação do órgão de atuação. Os nomes utilizados para identificar as escolas se referem aos pássaros, fazendo uma metáfora a visão da educação libertadora de Paulo Freire.

A Subsecretaria de Articulação Educacional, atua em três frentes de trabalho voltadas para a articulação com a rede municipal, o serviço de Inspeção Escolar e as informações educacionais, sendo que as superintendências regionais de ensino estão diretamente ligadas à essa subsecretaria, embora tenha orientações e trabalho em consonâncias todas as subsecretarias da SEE.

A SRE pesquisada é um órgão público estadual que compõe a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Há “47 superintendências regionais de ensino, cada uma com três unidades, no caso de porte 2, e quatro unidades, no caso de porte 1, a elas subordinadas, sendo também a elas subordinadas todas as escolas da rede estadual de ensino” (MINAS GERAIS, 2023 b, p.18).

Figura 2 – Organograma da Subsecretaria de Articulação Educacional



Fonte: Endereço eletrônico da SEE (2025)

A SRE na qual a pesquisa é realizada, é classificada como Porte 2⁷, com quadro de profissionais composto por 113 servidores públicos, que atuam em diversos setores, sendo eles: gabinete, assessoria, Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Inspeção Escolar, além das três diretorias, Diretoria Educacional (DIRE), Diretoria de Pessoal (DIPE) e DAFI (Diretoria Administrativa e Financeira).

Há também Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e Núcleo de Acolhimento Educacional - NAE, Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) com profissionais que são vinculados às escolas estaduais, mas que atuam a partir da coordenação da DIRE.

A presente estrutura organizacional está implantada em todas as Regionais de Ensino classificadas como Porte 2 no Estado de Minas Gerais. As variações existentes referem-se exclusivamente ao número de profissionais alocados em cada diretoria e setor, conforme a quantidade de servidores efetivos ou designados que atuam em cada unidade de exercício.

A regional pesquisada está localizada no interior do estado de Minas Gerais, na região sudoeste deste estado e abrange 16 municípios, perfazendo um total de 233 escolas, organizadas por rede de ensino, da seguinte forma: 3 federais, 48 estaduais e 130 municipais e 52 particulares.

A rede estadual oferta todas as etapas da educação básica, sendo regular, profissionalizante ou Educação de Jovens e Adultos, totalizando 24.356 alunos atendidos (SIMADE, 2025). Nas demais redes, são atendidos 1.410 alunos na rede federal, 26.528 na municipal e 9.503 da rede particular. (INEP, 2024).

A rede estadual da circunscrição é composta por três Centros de Estadual de Educação Continuada, uma escola do sistema prisional, 25 escolas que ofertam Ensino Médio, das quais atualmente, há 15 com turmas de Ensino Médio Integral, sendo que deste grupo de escolas há 7 que ofertam também turmas do Ensino Médio Regular.

A assessoria é composta por profissionais, que atuam no atendimento de demandas direcionadas ao Gabinete. O NTE tem ações com relação ao apoio às escolas e SRE com relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC).

⁷ Superintências que têm em seu organograma apenas uma Diretoria Educacional

A Diretoria Administrativa e Financeira tem como competência programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas, em âmbito regional, com a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Administração. (Minas Gerais, 2023, p. 39).

Esta Diretoria tem ações voltadas para administração e finanças, gestão eficaz, administração de materiais, comunicação e documentação relacionadas ao protocolo, planejamento de obras, em conjunto com a Diretoria educacional, assessoria às escolas, locação de imóveis, administração de programas de apoio aos alunos, transferências financeiras e demonstrativos para controle (Minas Gerais, 2023).

A Diretoria de Pessoal tem como competência planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, em âmbito regional, sob a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. (Minas Gerais, 2023, p.41)

A Diretoria de Pessoal (DIPE) é composta pelos setores de aposentadoria, gestão de pessoas e pagamento. Tem atribuições relacionadas diretamente com a Gestão de Recursos Humanos da SRE e das escolas estaduais pertencentes a sua circunscrição, sendo direcionadas à gestão de Pessoal e Assessoria, Administração de Pessoal (Minas Gerais, 2023).

A DIRE é tem duas divisões, a Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE) e Divisão da Equipe Pedagógica (DIVEP), sendo que a primeira divisão é organizada em Atendimento e Vida Escolar e o Serviço de Documentação e Informação Educacional (SEDINE) e a segunda divisão é organizada por projetos estruturadores, conforme a política educacional estadual. Na gestão atual há também o NGPR, CREI e NAE.

O trabalho desta diretoria inclui desde a orientação pedagógica às escolas com relação aos projetos pedagógicos, sendo acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas nas escolas, por meio de reuniões e visitas periódicas às escolas. Os profissionais da DIRE também atuam da realização de avaliações sistêmicas e difusão de resultados educacionais. Há também um setor voltado para regularidade escolar (Minas Gerais, 2023).

Neste cenário, no qual a regional tem escolas que participam da proposta de implementação da política pública do EMTI, pretende-se na subsecção abaixo

detalhar como foi esse processo e descrever alguns apontamentos com relação às transferências das turmas desta proposta de ensino médio.

2.4.1 Contextualização da Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral

Nesta seção, apresenta-se uma reflexão sobre a implementação do EMTI, na SRE do interior de Minas Gerais, que passou a implementar esta política pública no segundo semestre de 2017, com uma escola selecionada para compor o grupo das escolas pilotos do estado de Minas Gerais, denominado Escolas POLEM (Polo de Educação Múltipla), sendo que na SRE havia dois profissionais responsáveis pelas orientações e monitoramento das ações desenvolvidas na escola conforme os documentos orientadores e capacitações realizadas pela SEE/MG.

Sendo que em 2017, foram realizadas atividades de fomento à participação estudantil e encontros desenvolvidos pela SEE, para que os alunos tivessem atitudes como jovens protagonistas e disseminassem nas demais escolas a proposta das escolas POLEM. Neste período também foram realizadas capacitações com os coordenadores responsáveis pelos trabalhos dos professores. O processo de contratação de professores utilizou de bancas examinadoras compostas pela coordenação da escola e profissionais da SRE para a seleção dos mesmos a partir da apresentação de uma aula demonstrativa.

A partir das mudanças com relação à política pública de Minas Gerais no ano de 2019, a escola selecionada em 2017, continuou a ofertar o EMTI, porém com adequações conforme documento orientador publicado no segundo semestre de 2019 e o Modelo Escola da Escolha proposto pelo ICE.

Segundo arquivos da SRE, os profissionais da DIRE e das escolas participaram de capacitações sobre a nova proposta do EMTI, conforme o Modelo da Escola da Escolha, sendo que a capacitação era realizada pela equipe do ICE, juntamente com os profissionais da SEE.

Observa-se que em 2020 houve um aumento exponencial de escolas da regional que compunham o grupo das escolas desta política pública, conforme apresentado no quadro abaixo, sendo que neste período houve suspensão das aulas presenciais a partir de 18 de março de 2020, devido à pandemia da COVID-19.

Quadro 3 - Implantação do EMTI – Regional do Interior de Minas Gerais

Ano de Implantação	Escola	Modelo
2017	E.E. Albatroz	Modelo Educação Integral e Integrada
2019	E.E. Albatroz	Modelo Escola da Escola – Propedêutico
2020	E.E. Andorinha	Modelo Escola da Escola – Propedêutico
	EE de Araponga	
	EE Arara	
	EE Dr. Beija-flor	
	EE Canarinho	
	E.E. Curió	Modelo Escola da Escola – Profissional
2021	EE Gaivota	Modelo Escola da Escola – Propedêutico
	EE Garça	Modelo Escola da Escola – Profissional
2022	EE João-de-barro	Modelo Escola da Escola – Propedêutico
	EE Papagaio	Modelo Escola da Escola – Profissional
	EE Pardal	
2023	EE Dr. Patativa	Modelo Escola da Escola – Profissional
	EE Periquito	Modelo Escola da Escola – Profissional
	EE Pica-pau	Modelo Escola da Escola – Profissional
	EE Pintassilgo	Modelo Escola da Escola – Propedêutico
2024	E.E. Rouxinol	Modelo Escola da Escola – Profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base nos arquivos da SRE (2025).

A partir do momento que as aulas presenciais foram suspensas, os PET's foram incorporados também às práticas pedagógicas do EMTI e as capacitações realizadas foram realizadas por meio da ferramenta *Google Meet* ou *Zoom*.

Haviam reuniões periódicas realizadas pela equipe do ICE, SEE com as equipes das escolas e profissionais da SRE, chamadas Ponto de Encontro – MG, na qual eram propostos o acompanhamento formativo, reflexão do PDCA e discussão do Programa de Ação, sendo que este era elaborado por todos os envolvidos no trabalho do EMTI desde o Gestor escolar até os professores da BNCC.

Programa de ação é o instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas do Plano de Ação em ações no chão da escola” (ICE, Caderno Tecnologia de Gestão Educacional, 2019, p. 53).

A SRE por meio dos profissionais da equipe pedagógica acompanhava sistematicamente a elaboração e execução do programa até então, por meio de reunião, via *Google Meet*, pois as atividades presenciais permaneciam suspensas no ano de 2021, conforme disposto na Resolução CEE N° 479, de 1° de fevereiro de 2021.

Em 2022, as aulas retornaram de maneira efetiva nas escolas estaduais e analisando do SIMADE⁸ observamos que a partir deste ano, houve várias alterações com relação à oferta de turmas do Ensino Médio na regional do interior de Minas Gerais, conforme quadro abaixo.

⁸ Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE): é o sistema informatizado responsável pela coleta e armazenamento de dados das escolas estaduais de Minas Gerais e disponibilização das informações para outras bases de dados no âmbito federal. Educacenso: é sistema informatizado responsável pela coleta de dados das escolas brasileiras das redes federal, estadual, municipal e particular.

Quadro 4 – Alterações na Oferta de Atendimento no EMTI - SRE/Interior de Minas Gerais

Ano	Escola	Situação
Meados de 2022	E.E. Gaivota	Deixou de ofertar o EMTI Passou a ofertar o Ensino Médio Regular
2023	E.E. Araponga	Deixou de ofertar o EMTI – Propedêutico Passou a ofertar o EMTI profissional
	E.E. Pica-pau	Passou a ofertar concomitantemente ao EMTI, turmas do Ensino Médio Regular Noturno
2024	E.E. Canarinho	Deixou de ofertar o EMTI propedêutico Passou a ofertar o EMTI Profissional
2024	E.E. Andorinha	Deixou de ofertar o EMTI propedêutico. Passou a ofertar o EMTI Profissional
2024	E.E. Albatroz	Passou a ofertar concomitantemente ao EMTI, turmas do Ensino Médio Regular Noturno

Fonte: Elaborada pela autora com base nos arquivos da SRE (2024).

As escolas que ofertavam o EMTI, se deparam com uma situação atípica, pois estavam passando por um momento de retorno as atividades presenciais e também à adaptação da nova concepção do Ensino Médio, a partir da reforma nacional deste nível de ensino e os ajustes realizados em âmbito estadual. A partir da Resolução SEE nº 4.567, de 12 de novembro de 2021, em 2022, a carga horária anual do 1º ano do Ensino Médio integral passa a ter 1.500 horas, sendo que conforme a matriz curricular proposta, composta por áreas do conhecimento da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, totalizando 27 componentes curriculares tendo uma carga horária de 9 h aulas/por dia.

Sendo que os alunos ao retornarem às atividades presenciais não tiveram a opção de escolher entre o Ensino Médio Regular, EMTI Modelo Propedêutico ou EMTI Modelo Profissional, pois já havia a definição de qual modalidade de ensino seria ofertado na instituição escolar em que o aluno foi matriculado. Fato que merece uma reflexão sobre a concepção inicial desta política pública na qual os itinerários formativos seriam possibilidades de escolha ao educando e tem como um dos seus aportes teóricos e construção do protagonismo juvenil, indo de encontro com Fávero et al (2022):

Ao mesmo tempo que a reforma curricular propõe que os próprios jovens construam sua caminhada formativa, é implementada uma racionalidade que converge para a ilusão da liberdade de escolha. (Fávero et. al, 2022, p. 5).

Sendo assim, os alunos também estavam inseridos em uma nova realidade de proposta de percurso escolar, tendo que se adaptar novamente a frequentar diariamente à escola, vindo de um longo período de atividades remotas, além de um aumento significativo da carga horária diária, tendo um quadro de horário de aula, com interlocução entre os componentes curriculares dos itinerários formativos e formação geral básica.

Nos anos subsequentes, as escolas foram orientadas pelos profissionais da SRE a partir das orientações da SEE e ICE, por meio de reuniões e visitas periódicas com intuito de acompanhar o desenvolvimento das ações nas escolas e discutir o trabalho pedagógico, conforme os documentos orientadores e resoluções publicadas a cada ano.

No início do ano letivo de 2025, conforme dados dos arquivos da SRE havia na circunscrição, 15 escolas que ofertam o EMTI, abrangendo cinco municípios da regional. Em abril desse ano houve uma mudança no modelo ofertado por algumas escolas da Regional, pois a partir de um Memorando-Circular nº 77/2025/SEE/SB – ORIENTAÇÃO, de 04 de abril de 2025 - as SRE's receberam orientações com relação à Reestruturação do EMTI Propedêutico para EMTI Profissional.

O processo de reestruturação foi feito a partir da disponibilização às SRE's de uma relação das escolas selecionadas pela SEE para reestruturar suas turmas de um modelo para outro e ainda um cronograma de ações para esta reestruturação até 09 de maio de 2025.

A partir da lista de escolas de EMTI - Propedêutico apresentadas pela SEE, as regionais deveriam apresentar as possibilidades de implementação da Matriz curricular do EMTI Profissional de 7 horas nas escolas e a justificativa, sendo que os cursos profissionais a serem ofertados deveriam ser escolhidos conforme relação já disponibilizada pela SEE.

A reestruturação fez com que a SRE passasse a ter mais quatro escolas que passaram a ofertar o EMTI – Profissional a partir do 1º ano, com a adequação em atendimento à matriz curricular da educação profissional, que no caso da SRE/Passos foram selecionados os cursos de logística, agronegócio e informática, passando a apresentar o seguinte quadro de oferta do EMTI:

Quadro 5 – Oferta do EMTI a Reestruturação do EMTI Propedêutico para EMTI Profissional – Maio/2025

Município	Escola	Modelo de EMTI
C.R.C	E.E. Rouxinol	Modelo Profissional
C.	E.E. Periquito	Modelo Profissional
F.	E.E. Patativa	Modelo Profissional
	E.E. João-de-Barro	Modelo Profissional e Modelo Propedêutico
	E.E. Papagaio	Modelo Propedêutico
P.	E.E. Andorinha	Modelo Profissional e Modelo Propedêutico
	E.E. Arara	Modelo Profissional e Modelo Propedêutico
	E.E. Curió	Modelo Profissional
	E.E. Canarinho	EMTI - Modelo Profissional
	E.E. Albatroz	Modelo Profissional e Modelo Propedêutico
	E.E. Garça	Modelo Profissional
P.	E.E. Pica-pau	Modelo Profissional
	E.E. Pintassilgo	Modelo Profissional e Modelo Propedêutico
S.J.B.	E.E. Araponga	Modelo Profissional e Modelo Propedêutico
	E.E. Beija-flor	Modelo Propedêutico

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados do SIMADE (2025)

Diante dessa nova realidade, as escolas que passaram a ofertar o EMTI – modelo profissional, mantiveram a partir de maio de 2025, a oferta do modelo propedêutico nas turmas do 2º e 3º ano, cujo os alunos tiveram garantido o seu o direito à continuidade do seu percurso escolar. As turmas do 1º ano do EMTI seguiram a matriz curricular do modelo profissional realizando complementação da carga horária dos componentes curriculares não cursados até o momento, pelos alunos deste ano de escolaridade.

Considerando tantas mudanças pelas quais as escolas estaduais passaram no decorrer dos anos de implementação da política pública do EMTI, vários desafios foram apresentados, sendo que alguns deles podem ser observados a partir do atendimento aos pais realizados pela equipe da DIVAE na SRE, sendo alguns apresentados na próxima subseção.

2.4.2 O Trabalho da DIVAE e a Realidade das Transferências

Os membros da equipe da DIVAE têm como uma das funções, o trabalho relacionado ao Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM), um sistema responsável pela operacionalização do processo de inscrição e encaminhamento de matrículas dos estudantes para vagas nas escolas estaduais de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024).

Desde 2020, ano da implantação deste sistema, há anualmente a publicação de uma resolução específica, na qual são apresentadas as regras para a operacionalização do SUCEM, visando o encaminhamento dos alunos para matrícula no ano subsequente. Conforme Resolução Nº 5.058, de 09 de setembro de 2024, após finalizar o processo de matrícula dos alunos encaminhados por meio do SUCEM, as vagas serão solicitadas diretamente nas escolas, sendo que será necessário observar os critérios estabelecidos na resolução com relação disponibilidade de vaga:

O encaminhamento para a matrícula dos candidatos/estudantes inscritos no SUCEM será realizado de acordo com a disponibilidade de vagas por turno, o espaço físico de cada escola, o tipo de atendimento prestado, o nível de ensino ofertado, respeitando os critérios de alocação e desempate na seguinte ordem de prioridade: I - estudante com deficiência; II - zoneamento; III - zona; IV - estudante com irmão(s) que frequenta(m) a escola pretendida, respeitando-se o zoneamento; V - estudante já integrante da Rede Pública de Ensino

de Minas Gerais; e VI - estudante com menor idade.(Minas Gerais, 2024)

Sendo assim, o processo de transferência é realizado pelo responsável ou aluno maior de idade, por meio de atendimento na secretaria da escola, na qual é solicitada a declaração de transferência, documento comprobatório do ano de escolaridade do aluno.

O atendimento na escola é realizado por um profissional que atua na secretaria, durante o qual, o responsável legal relata o motivo da solicitação de transferência, sendo entregue no momento a declaração de transferência, gerada pelo SIMADE.

É importante ressaltar que, conforme a resolução vigente a declaração de transferência deverá ser apresentada na escola na qual pretende realizar matrícula, juntamente com os demais documentos pessoais e de comprovação de residência (Minas Gerais, 2024).

Há a possibilidade de transferência das turmas do EMTI para turmas de outro turno na própria escola, quando a mesma apresenta essa oferta, que neste caso, seria o noturno, na qual o aluno solicita essa mudança à equipe gestora ou pedagógica, passando para a ter matrícula nas turmas do Ensino Médio Regular Noturno ou para os alunos com idade a partir de 18 anos na Educação de Jovens de Adultos, constando no SIMADE como mudança de modalidade.

Diante da atribuição da DIVAE correlatas ao SUCEM, esta equipe também realiza atendimentos relativos às demandas dos responsáveis legais que não consideram adequado o encaminhamento de seus filhos para matrícula em determinada escola ou devido às suas especificidades procura o atendimento na SRE para discutir as possibilidades de transferência para outra escola, diferente daquela na qual seu filho ou sua filha está matriculado (a) , quando não há a disponibilização de vaga diretamente na escola de seu interesse.

Atualmente as possibilidades de transferências para outra escola, por meio do SUCEM ocorre somente, no início do ano letivo, por meio de inscrição no ano anterior, realizada pela própria família e encaminhamento, a partir de critérios estabelecidos em resolução específica. Embora de acordo com a legislação, a solicitação de vaga será realizada diretamente na escola, após o período de matrícula dos estudantes encaminhados pelo SUCEM, conforme critérios da resolução vigente (Minas Gerais, 2023), há uma procura pelo atendimento junto à SRE, Conselho Tutelar ou Ministério

Público. As demandas apresentadas aos órgãos externos, são direcionadas à SRE, por meio de ofício ao gabinete.

O atendimento aos pais ou responsáveis legais ou alunos(as) maiores de idade é realizado na SRE por meio de ligações telefônicas, e-mail ou presencialmente. Não há um agendamento para o atendimento presencial, sendo realizado conforme o comparecimento, no endereço desta unidade de exercício. Durante o atendimento a família relata a situação vivenciada e que motivou a necessidade de atendimento.

A partir do relato, a situação é registrada em uma planilha de controle dos atendimentos e posteriormente é discutido com a equipe da DIVAE, direção da DIRE, supervisão da DIVAE e inspetor escolar sobre as possibilidades de atendimento da solicitação e encaminhamento, por meio de e-mail, do caso para a escola que atenderá a família, tendo como subsídio a legislação vigente.

A equipe da DIVAE observou, por meio dos registros que há uma reincidência de atendimentos com relação às solicitações de transferências se concentraram em do EMTI, sendo que a maioria dos atendimentos são do município sede, onde há a maior quantidade de escolas estaduais que ofertam esta modalidade de ensino.

Os membros da equipe da DIVAE apresentaram a inquietude sobre a quantidade de atendimentos, durante as reuniões periódicas realizadas na SRE. De acordo com o registro dos atendimentos por meio de planilha no *drive* desta divisão é possível perceber os seguintes dados:

Quadro 6 - Quantitativo de Atendimentos Realizados pela DIVAE – Solicitações de Transferências

Ano	Atendimentos	Atendimentos Relativos ao 1º ano do Ensino Médio	Percentual de Atendimentos 1º ano do Ensino Médio
2022	686	601	87,5%
2023	307	105	34%
2024	81	21	25%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Planilha de registros da DIVAE (2024).

Considerando os dados do quadro acima, observa-se que, embora haja uma diminuição dos registros referentes aos atendimentos realizados pela SRE em 2024, mantém-se um percentual acima de 20% de solicitações de transferências ou matrículas para o 1º ano do Ensino Médio Regular, sendo assim, percebemos que os responsáveis pelos alunos continuam solicitando transferência do EMTI para o Ensino

Médio Regular, mesmo com período considerável de implementação desta política pública.

É importante ressaltar que esses dados não refletem o percentual de transferência nas escolas, pois, como já descrito acima, os responsáveis legais podem procurar esse serviço diretamente nas escolas. Assim como, os atendimentos realizados na SRE, passam por uma análise da situação apresentada pelos responsáveis legais ou órgãos públicos, conforme a legislação vigente, para posteriormente serem procedidos os encaminhamentos para a disponibilização de vagas diretamente na escola.

A partir da planilha de controle da DIVAE, com relação aos atendimentos específicos de solicitações de transferências do EMTI, os motivos que mais foram expostos pelos pais em 2023 e 2024 estão relacionados ao trabalho do aluno, problemas envolvendo saúde mental, residência próxima à escola e transporte escola, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 7 - Principais Motivos de Solicitação de Transferências do EMTI para o Ensino Médio Regular em 2023 e 2024

Motivos	Percentual de Atendimentos 2023	Percentual de Atendimentos 2024
Trabalho	25%	22%
Proximidade de Residência	21%	14%
Transporte Escolar	16%	0%
Situações Envolvendo a Saúde Mental dos Alunos	16%	11,42%
Bullying	4,65%	14%

Fonte: Elaborada pela autora com base no arquivo da DIVAE (2024)

É importante ressaltar que não há um formulário em que são elencados os motivos pelos quais os pais procuram o atendimento na SRE. Eles relatam detalhadamente a situação, que ocasionou a necessidade de solicitação de transferência.

O profissional que realizou atendimento, sintetiza as informações, registrando-as em uma planilha de gestão dos atendimentos, localizada no arquivo digital da

divisão, na qual, constam dados essenciais para análise da situação. Um dos pontos elencados, durante os atendimentos corrobora com Da Silva e Boutin (2018):

Levando em conta os problemas socioeconômicos dos usuários da escola pública, há de se considerar que muitos jovens, matriculados no ensino médio, contribuem para a renda familiar. Um aluno trabalhador dificilmente concluiria o curso nesse novo formato proposto (Da Silva; Boutin, 2018, p. 528).

Diante de todo esses fatores apresentados durante o atendimento, destacou-se questões abrangentes que merecem reflexões sobre o contexto de implementação do EMTI nas escolas pesquisadas, a prática educativa dessa política e o seu reflexo nas motivações de não continuidade nesta modalidade de ensino.

Em consonância com os atendimentos realizados, a partir da análise dos dados das atas de resultados finais do ano letivo de 2024 nas escolas que ofertavam EMTI na sede da SRE é possível perceber que há um percentual alto transferência nas turmas do EMTI, sendo que as turmas com um percentual baixo são turmas do 3º ano, que apresentam com um quantitativo reduzido de alunos por turma.

O quadro abaixo está organizado em três grupos de 2 escolas conforme a oferta em 2024, sendo que o primeiro grupo é composto por escolas que ofertam o EMTI – modelo profissional⁹ no 1º ano e modelo propedêutico nos 2º e 3º anos. Segundo grupo, escolas que ofertam o EMTI – modelo profissional, sendo que uma delas também oferta Ensino Médio Noturno e Educação de Jovens e Adultos. Terceiro grupo, com as escolas que ofertam EMTI- modelo Propedêutico, sendo que uma delas também oferta o Ensino Médio Noturno. Os dados relativos Transferidos para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou regular, consta no sistema como mudança de Modalidade que pode ocorrer na mesma instituição ou instituição diferente.

⁹ Modelo Profissional: apresenta componentes curriculares voltados para a formação profissional. Modelo Propedêutico: apresenta componentes curriculares voltados para a formação acadêmica.

Quadro 8 – Dados Quantitativos de Transferências do EMTI/2024 - Município do Interior de Minas Gerais

Grupo	Escola	1º Integral Profissional				2º ano Integral Propedêutico					3º ano Integral Propedêutico					
		Quanturmas	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferidos da escola	Percentual de Transferência do EMTI	Quanturmas	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferidos da escola	Percentual de Transferência do EMTI	Quanturmas	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferidos da escola	Percentual de Transferência do EMTI
Grupo 1	E.E. Andorinha	2	40	0	17	37,33%	1	46	0	18	39,13%	1	14	0	7	50,00%
			35	0	11			0	0	0			0			
		total	75	0	28		total	46	0	18		total	14	0	7	
	E.E. Canarinho	1	25	0	5	20,00%	1	23	0	13	56,52%	1	16	0	7	43,75%
			0	0	0			0	0	0			0			
		total	25	0	5		total	23	0	13		total	16	0	7	
Grupo 2	E.E. Garça	2	59	11	12	40,34%	3	38	1	1	19,51%	2	26	1	1	5,66%
			60	18	7			45	4	8			27	0	1	
			0	0	0			40	4	6			0	0	0	
		total	119	29	19		total	123	9	15		total	53	1	2	
	E.E. Curió	1	24	0	9	37,50%	1	26	0	4	15,38%	1	12	0	1	8,33%
			0	0	0			0	0	0			0	0		
			0	0	0			0	0	0			0	0		
		1º ano Integral Profissional				2º ano Integral Profissional					3º ano Integral Profissional					
	Escola	Quanturmas	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferidos da escola	Percentual de Transferência do EMTI	Quanturmas	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferidos da escola	Percentual de Transferência do EMTI	Quanturmas	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferidos da escola	Percentual de Transferência do EMTI

		tota l	24	0	9		tota l	26	0	4		tota l	12	0	1			
		1º ano Integral Propedêutico						1º ano Integral Propedêutico						1º ano Integral Propedêutico				
	Escola	Quantur turma	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regul ar	Transferid os da escola	Percentual de transferência do EMTI	Quantur turma	Alunos por turma	Transf para eja ou regular	Transferidos da escola	Percentu al de transferê ncia	Quan t turma	Alunos por turma	Transf para turmas de eja ou regular	Transferi dos da escola	Percentual de transferênc ia do EMTI		
Grupo 3	E.E. Albatroz	3	47	3	14	26,32%	3	43	4	4	35,82 %	2	29	2	6	26,23%		
			42	1	9			45	14	8			32	6	2			
			44	2	6			46	6	12			0	0	0			
		tota l	133	6	29		tota l	134	24	24		tota l	61	8	8			
	E.E. Arara	2	41	0	16	34,48%	2	28	0	10	24,07 %	2	32	0	5	15,63%		
			46	0	14			26	0	3			0	0	0			
			0	0	0			0	0	0			0	0	0			
		tota l	87	0	30		tota l	54	0	13		tota l	32	0	5			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMADE (2024)

Observa-se que o Grupo 1 é composto por escolas que ofertavam o EMTI – modelo propedêutico e em 2024 passou a ofertar o modelo profissional, sendo que elas apresentam um número reduzido de alunos e turmas e um alto percentual de transferência, mesmo com a alteração de modelo ofertado.

No Grupo 2, apresenta-se dados das escolas que ofertam apenas o Modelo profissional, sendo que a primeira escola também oferta concomitantemente o Ensino Médio regular noturno e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constata-se uma diferença entre os dados das duas escolas deste grupo, sendo a primeira com um número de matrícula inicial e de turmas maior que a segunda, assim como o número de transferência para as turmas da escola no outro turno, considerada mudança de modalidade para a EJA ou EM- noturno. O percentual de transferência se diferencia entre as escolas, mas elas apresentam um índice alto no primeiro ano.

Em consonância, com os demais grupos, o terceiro também apresentou escolas que apresentam um percentual significativo de transferência nas turmas do EMTI, sendo que as duas ofertavam em 2024, o Modelo Propedêutico, sendo que a primeira também apresentava turmas no noturno, sendo assim há um quantitativo de alunos que se transferem para esse turno, seja EM - regular ou na modalidade EJA, configurando mudança de modalidade, mesmo sendo na mesma escola.

De acordo com os dados acima, observamos que independente da zona da cidade, onde está localizada a escola e o modelo do EMTI ofertado, há uma média de 22,32% de transferência no 1º ano, 23,53% no 3º ano e 20,74 %. A partir destes dados é possível inferir que os pais estão solicitando a transferência dos alunos do EMTI, por diversos motivos, impactando no quadro de turmas e alunos das escolas estaduais, sendo que na próxima subseção apresentamos os elementos descritos até o presente momento.

2.5 DESAFIOS ENCONTRADOS E DEMAIS APONTAMENTOS

Apresentamos neste capítulo, o contexto histórico da educação brasileira referente ao Ensino Médio, a partir da LDB de 1961, ano em que foi incorporado a formação profissional ao segundo grau. Essa proposta permaneceu durante o regime militar, porém com relativa dificuldade, devido à falta de professores qualificados.

A partir da CF/88 a educação passa a ser reconhecida novamente como direito do cidadão, mas o Ensino Médio passa a ser obrigatório somente após a publicação da LDB/96. O direito ao acesso ao EM também foi citado nas metas estabelecidas nos PNE's, correlatas à ampliação de acesso, assim como à qualidade deste nível de ensino.

Analisando a história do Ensino Médio observa-se que sempre houve o conflito entre a formação considerada propedêutica ou a profissional. Várias ações foram planejadas e desenvolvidas em âmbito nacional, reverberando para as demais esferas administrativas, podendo citar aqui o PNEM e ProEMI e atualmente houve a promulgação da lei denominada como a Reforma do Ensino Médio, a qual sofreu alterações recentemente por meio da Lei 14.945/2024 e também a publicação da BNCC deste nível de ensino.

A história da educação brasileira também passou por diversos momentos de reflexão e articulações propostas por diversos filósofos, dentre os quais podemos citar Anísio Teixeira que trouxe para o debate a questão relacionada à educação que prepara o educando para a vida, ou seja a Educação Integral como possibilidade de formação do indivíduo nas suas diversas dimensões.

No Brasil foram desenvolvidas diversas iniciativas de política pública voltadas para a EI, porém, conforme estudos de Cavaliere (2009), de forma isolada em alguns municípios ou estados, sendo que em 2007 houve a implantação do Programa Mais Educação em âmbito nacional.

De acordo com o disposto no artigo 205 da CF/88, são apresentadas premissas da EI (Ganzeli, 2017) sendo necessária a oferta de condições para ação pedagógica que possibilite a plena formação do educando. Assim como em outros estados, Minas Gerais propôs ações específicas para o desenvolvimento de programas voltadas para a educação integral, sendo também proposto o aumento da carga horária.

O programa voltado para o EM foi desenvolvido em Minas Gerais, inicialmente com escolas pilotos, sendo denominadas Escolas Pólem, sendo que posteriormente houve a ampliação de escolas que ofertavam o EMTI, sendo estabelecida a parceria com o ICE e desenvolvendo um Modelo Escola da Escolha como base para a gestão escolar e prática pedagógica no Ensino Médio.

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) investigada neste trabalho é parte da estrutura da SEE, na qual é desenvolvida a pesquisa, sendo constituída por 233 escolas, sendo 48 escolas estaduais, das quais 15 ofertam o EMTI. Esse

programa foi implementado nas escolas da regional a partir de 2017, sendo ofertado até os dias atuais, passando por várias mudanças conforme orientações da SEE. Conforme dados apresentados neste capítulo, há um percentual significativo de atendimentos realizados na regional relacionados às solicitações de transferências desta modalidade de ensino, sendo necessária a reflexão sobre os contextos da teoria do ciclo de políticas públicas que será descrito no próximo capítulo.

No próximo capítulo, é realizada uma reflexão teórica sobre o ciclo de políticas e a visão dos atores envolvidos no âmbito regional e escolar, cabendo aqui, citar o termo burocratas de nível de rua, sendo o servidor público que atua no espaço da prática da política pública até então, delineada em documentos normativos. Outros termos que cabem atenção são a Educação Integral e Educação em Tempo Integral, que ao longo da história da educação brasileira, se interrelacionam e muitas das vezes há a concepção de serem complementares.

3 MAPEANDO O CENÁRIO: MOTIVOS POR TRÁS DAS TRANSFERÊNCIAS DO EMTI

Este capítulo tem um caráter analítico, no qual é apresentado a fundamentação teórica e os recursos metodológicos utilizados neste estudo. Ele tem o objetivo de analisar os motivos que resultam em transferências do EMTI. Para alcançar este objetivo, esse capítulo está organizado em três partes, sendo as duas primeiras, substancialmente teórica, com discussões referentes ao tema e a outra voltada especificamente a proposta metodológica.

Neste sentido, na primeira seção apresentamos conceitos que envolvem a implementação de política pública a partir dos estudos de Mainardes (2006, 2018) e Conde (2012), entre outros autores que também abordam os contextos que envolvem esse tema. A segunda refletimos sobre as correlações entre os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

Na última, tratamos da metodologia e dos recursos utilizados na pesquisa, sendo apresentados os dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da SRE e equipe gestora das escolas estaduais, incluindo aqui os secretários escolares.

3.1 ENTRE A COXIA E O PALCO: REFLEXÕES SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E OS BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA

Esta seção tem o objetivo de apresentar os estudos que abordam a elaboração de políticas públicas envolvendo a reformulação do Ensino Médio brasileiro e o EMTI, cujas abordagens aqui apresentadas, tem como referências os estudos desenvolvidos pelos autores Mainardes (2006,2018) e Conde (2012), os quais apresentam definições e contextos onde são planejadas e executadas as ações voltadas para a elaboração e implementação de políticas no âmbito educacional.

São apresentados estudos relativos à implementação e desafios da nova política pública chamada reforma do Ensino Médio e a ampliação da carga horária do estudante, utilizando o aporte teórico de Ferreti (2018) e Lipsky (2019) que apresenta uma reflexão sobre o papel do burocrata de nível de rua na concretização das políticas públicas.

A abordagem do ciclo de políticas públicas elaborada por Bowe et al. (1992) e Ball (1994), e apresentada nesta pesquisa por Mainardes (2006, 2018) podemos fazer a interlocução com a implementação das políticas públicas no âmbito educacional e refletir sobre a dinâmica e problemas que envolvem as ações planejadas, sua prática e as adequações realizadas no lócus escolar.

Em uma ideia mais aprofundada sobre o ciclo de políticas públicas, observa-se que as ações não são somente executadas, mas há uma ressignificação pelos os atores envolvidos, sendo de certa forma, adaptadas ao contexto e entendimento dos mesmos (Ball, Maguire; Braun, 2012 apud Mainardes, 2018).

Nesse sentido, para abordar as concepções do Ciclo de Políticas Públicas voltadas para a implementação do EMTI nas escolas pesquisadas na Regional, é fundamental discutirmos sobre “os contextos de formulação de uma política pública” (Bowe et al., 1992 apud Mainardes, 2006, p. 20), para que seja possível uma análise crítica destes contextos e atores presentes nesse processo.

A política educacional está em constante movimento, visando o atendimento às demandas apresentadas pela sociedade, não sendo algo estático, mas está sempre em reconstrução, desconsiderando então, a ideia de um estudo da política pública centrada no Estado, embora existam estudos com esse enfoque, mesmo apresentando limitações (Costa e Medeiros, 2024).

A abordagem do ciclo de políticas é uma forma de analisar e organizar melhor os estudos sobre as ações de políticas públicas, como elas se organizam e quais são os agentes envolvidos (Teixeira¹⁰, 2024). Tendo como referência a teoria do ciclo de políticas públicas, a elaboração e tomadas de decisões podem ser analisadas nos diferentes âmbitos do sistema educativo, contextualizando suas complexidades a partir dos diferentes atores envolvidos.

Há vários atores envolvidos no processo de política pública oriundos das instituições políticas, jurídicas e privadas e setor público e privado, da mídia ou de organismos internacionais. Todos esses atores atuam nas diferentes fases da política pública, desde a indicação de agenda até a implementação e avaliação das propostas (Conde, 2012).

¹⁰ *PodCast* realizado pela Profa. Dra. Beatriz Basto Teixeira, durante uma aula de uma das disciplinas do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF.

Nesse sentido as políticas educacionais apresentam um processo com multifacetado, resultante da interação de diversos atores, com interesses e perspectivas diferentes, revelando assim a complexidade desta dinâmica. (Conde, 2012). Esse jogo de disputa por ser percebido, durante a implementação das mudanças com relação ao Ensino Médio brasileiro, que apresentou várias propostas na legislação desconsiderando o diálogo e o processo existente até o momento.

Parte do pressuposto que uma política pública deve apresentar respostas a questões apresentadas pela sociedade, procurando resolver ou minimizar os problemas e sua legitimidade sendo garantida pelo poder público, sendo assim, para analisar uma política pública de âmbito educacional faz-se necessário um estudo sobre as teorias que a embasam, as etapas de sua implementação com seus desdobramentos.

Ressalta-se que as diversas alterações propostas atualmente na Reforma do Ensino Médio, apresentam, vários pontos que a sociedade questiona, sendo um deles relacionados ao caráter autoritário da promulgação da Lei 13.417/2017, sem ao menos ser realizados debates com os principais sujeitos envolvidos (Mendonça e Fialho, 2020).

Outro ponto a ser observado durante a análise de políticas públicas, refere-se ao início do debate da agenda, que pode ter partido das pressões dos diversos mecanismos de representatividade da sociedade ou dos representantes dos grupos de poder, sendo chamados de políticas originárias a partir de "*bottom/up* (de baixo para cima), *top/down* (de cima para baixo) e o papel da mídia" (Conde, 2012, p. 86).

Os autores Ball e Bowe, afirmam que para proceder a análise de uma política pública é necessário observar a visão dos sujeitos que fazem uso dessa política na sua atuação profissional, sendo fundamental perceber os diversos processos envolvidos que podem ser, desde a inflexibilidade até a aceitação pacata (Mainardes, 2006).

É importante observarmos neste estudo o "contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política" (Mainardes, 2006. p. 47). Estes contextos, são apresentados pelos sociólogos Ball e Bowe, sendo que eles envolvem ações e sujeitos desde o processo de elaboração da política pública até sua aplicabilidade no espaço para o qual foi elaborada.

A abordagem do ciclo de políticas públicas, apresenta o contexto de influência como sendo aquele que começa o processo de elaboração da política pública, sendo o momento de discussão de definições do que é de interesse para a elaboração dos projetos voltados para a educação, sendo que as motivações são influenciadas por articulações políticas, jogos de poder e atualmente temos as redes sociais que também interferem nesse processo (Mainardes, 2006).

O segundo contexto refere-se à produção do texto em si, ou seja, da redação do embasamento legal, delineado a partir do discurso definido por meio das diversas influências, podemos incluir aqui os documentos orientadores definido por meio das diversas influências. Salienta-se que, muitas das vezes o texto produzido gera controvérsias, já que envolve muitos atores e cada qual com seus interesses e ideologias.

O Ensino Médio é um campo de disputa ideológica, sendo que, nos últimos anos, podemos destacar que o governo Fernando Henrique Cardoso foi adepto ao EM que estivesse ligado às mudanças do mercado de trabalho, já no de Lula, foi implementado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com proposta de capacitação aos educadores, mantido no curto mandato de Dilma, porém com a abertura maior à rede privada na educação profissional. No Governo de Temer remete-se ao neoliberalismo e o desenvolvimento por competências expostas na MP 746, com a justificativa de estar alinhada as concepções internacionais (Ferreti e Silva, 2017).

O contexto da prática é o local onde a política realmente acontece. É o espaço onde os documentos normativos são lidos e ressignificados conforme a interpretação de cada sujeito, a partir de suas experiências pessoais e profissionais, assim como as suas concepções (Mainardes, 2006).

Sendo importante, salientar que durante o processo de implementação, há o papel dos burocratas de nível de rua, termo utilizado por Lipsky (2019), aos servidores públicos que atuam no local onde a política acontece, ou seja, diretamente com o cidadão. Identificamos aqui, os profissionais que trabalham na SRE e a equipe gestora das instituições escolares que transformam em ações as diretrizes e normativas do da política pública do EM e EMTI.

O penúltimo contexto refere-se aos resultados, ou seja, os efeitos que a política pública causou na sociedade. Sendo aqui a possibilidade de avaliar se as ações

delineadas no discurso e práticas, realmente atingiram os objetivos propostos e quais os impactos gerados (Mainardes, 2018).

É interessante, retomar os argumentos apresentadas para a necessidade da reforma do EM, para que possamos fazer uma análise sobre os impactos da mesma no cotidiano escolar e os seus indicadores. Segundo Ferreti (2018), as justificativas para a promulgação da Lei 13.415/2017, são a melhoria da qualidade do ensino desta etapa de ensino, diminuição nos índices com relação a evasão e abandono e ter um trabalho educacional mais atrativo para o jovem estudante.

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (Mainardes, 2018, p. 4)

A abordagem do ciclo de políticas permite que todo o caminho da política seja analisado, desde suas interferências sejam nacionais ou internacionais ou da própria sociedade, perpassando pela sua implementação e os seus resultados, permitindo repensar ações para a melhorias dos efeitos da política pesquisada, incentivando o pesquisador a ter um olhar para o todo (Mainardes, 2006).

Nesse cenário, podemos analisar também um ponto que merece evidenciar com relação à Lei 13.415/2017, com relação ao questionamento com relação aos motivos que levam a ampliação da carga-horária dos alunos no EM (Mendonça e Fialho,2020). Sendo assim, na próxima seção apresentamos as correlações e especificidades dos conceitos de Educação Integral e Ensino Médio em Tempo Integral.

3.2 MAIS DO QUE AMPLIAÇÃO DO TEMPO: O PODER DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como já abordado anteriormente, no decorrer da educação brasileira, diversos filósofos e profissionais ligados à educação discutiram sobre políticas públicas voltadas à educação integral. Sendo que o início deste debate pode ser encontrado no Manifesto do Pioneiros da Escola Nova de 1932, no qual havia uma reflexão sobre qual a função da escola na nova sociedade que se formava no Brasil (Cavaliere,2010).

O primeiro conceito de educação integral, nesta época, estava associado a necessidade de renovar a escola, pensando na educação escolar que abarca desde

questões culturais, perpassando a preparação para o trabalho e formação cidadão. A partir deste discurso passou a perceber a necessidade do aumento da carga horária na escola (Leite et al. 2015). Voltando ao contexto inicial das ideias de escola de educação integral propostas por Anísio Teixeira, segundo Cavaliere (2010):

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

Refletindo sobre essas concepções iniciais sobre a educação integral, a escola de tempo integral, não será aquela apenas com a ampliação na carga horária dos componentes curriculares, mas sim um espaço de melhores possibilidades para todos os alunos independente de sua classe social, reapropriação dos espaços escolares e não uma utilização única e exclusivamente das salas de aula.

Em 1960, a partir das ideias de Paulo Freire o movimento de cultura popular, surge também o conceito de educação integral, mas não do foco da ampliação de carga horária, mas uma escola cidadã e democrática, a escola como movimento político e desenvolvimento cultural, ou seja, a formação do educando de forma integral que permite o exercício da cidadania (Freire, 1997).

Em 2010, a educação integral ganha destaque tendo como a finalidade melhorar a aprendizagem do educando a partir da ampliação do tempo escolar. Nesta época os programas de incentivo à educação integral, tinham como pilares básicos a “territorialidade e intersetorialidade” (Moll, 2012, p. 129).

A territorialidade aborda os espaços educativos da comunidade escolar, os quais deveriam ser utilizados, não distanciando a vivência do sujeito com o trabalho pedagógico e a intersetorialidade como o envolvimento dos diversos setores da gestão pública como educação, saúde, esporte cultura e meio ambiente, dentre outros, propiciando a formação integral (Leite et al. 2015).

A educação integral embora estivesse presente em muitos estados e municípios, ela apresentava diferentes concepções e interpretações, desde a ampliação do tempo para reforço escolar até a ideia de formação do educando nas diversas dimensões (Leite et al. 2015).

Há diversas concepções de educadores que divergem, podemos citar aqui Giolo (2012) que defende a necessidade de ampliação da carga horária para o desenvolvimento de atividades voltadas à matriz curricular e outro como Arroyo (2012) que defende a formação integral na educação permitindo que a educação vivência várias experiências e situações levando em consideração a sociedade onde o estudante está inserido. Corroborando com relação ao conceito apresentado por Arroyo, Maurício (2009) afirma que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p. 54).

Partindo desse conceito, a educação integral deve entender o educando como um todo, ou seja, com todas as dimensões que envolvem o ser humano. Como a física, mental e emocional, com propostas de atividades diversificadas que visem o desenvolvimento holístico do homem.

Segundo Zero Soares (2023), a educação efetivamente integral é aquela que se ocupa também com as relações interpessoais dos alunos e professores, fazendo com que eles se conectem e que o conteúdo esteja interligado à realidade do aluno. É necessário que haja momento de discussão, com a construção da autonomia por meio de ações que fomentem o protagonismo juvenil na escola. Não se pode falar em educação integral sem ir além dos muros da escola, seja envolvendo a comunidade escolar e promovendo a educação nos territórios educativos disponíveis no entorno do espaço escolar.

De acordo com Gonçalves (2006), quando se fala em educação de tempo integral é importante destacar a necessidade de considerar o espaço escolar e o tempo como parte do processo educativo. Podemos citar aqui os múltiplos espaços disponíveis nas comunidades escolares, que são potenciais espaços de aprendizagem, os quais os próprios alunos conhecem e podem indicar aos professores, como clubes, palácio cultural, cinemas e parques.

Para que os espaços educativos na comunidade escolar sejam utilizados pelas escolas é necessária a articulação dos gestores públicos tanto em âmbito local como estadual, para que as parcerias sejam firmadas com os responsáveis por estes locais

e para que os educandos possam utilizá-los a partir de um planejamento educativo e uma agenda integrada aos temas abordados na escola.

O conceito de Educação Integral muda conforme as reflexões vão sendo realizadas. Porém, atualmente, ela é considerada uma forma de permitir a garantia do desenvolvimento integral do aluno (Menezes,2012). Nessa perspectiva, a Educação Integral vai além da transmissão de conhecimentos, abordando as necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas dos educandos.

Segundo Leclerc e Moll (2012), não existe a possibilidade de desassociar a jornada ampliada e o conceito de educação integral, para as autoras é necessário repensar formas do trabalho pedagógico com os componentes curriculares, utilizando diferentes tempos e espaços escolares e incorporando as diversas experiências ao currículo escolar.

Como se vê o debate sobre a conceituação de educação integral e tempo integral é vasto e com várias visões, desde a garantia do direito à Educação até a reorganização escolar levando em consideração os territórios educativos. É importante ressaltar que nesse debate, há diferentes concepções tanto no campo da política como ideológico, sendo até opostas.

Na seção seguinte, apresentamos qual o percurso metodológico utilizado na pesquisa, para investigar como o discurso das políticas públicas e documentos orientadores da educação integral do EM se efetiva no contexto escolar e como essa realidade interfere na decisão do discente em solicitar transferência dessa modalidade de ensino.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção expõe o detalhamento com relação do percurso metodológico utilizado para analisar e entender o contexto que envolve as motivações da solicitação de transferências no EMTI. Nela há também, as especificações do referencial teórico utilizado para a realização da coleta e análise dos dados.

O objetivo dos recursos metodológicos e os instrumentos utilizada na pesquisa é fazer o levantamento de dados a partir da entrevista semiestruturada com diferentes atores envolvidos no processo de implementação do EMTI, visando perceber as diversas visões, sobre os fatos que resultam, descontinuidade do aluno nesta modalidade de ensino.

A pesquisa qualitativa tem a perspectiva de que, para compreender melhor um contexto, a análise tem que ser feita de “forma integrada”, sendo assim, o pesquisador usa o campo, para observar as diversas pessoas envolvidas com o objeto de pesquisa e as perspectivas mais relevantes, sendo necessária a coleta de vários dados (Godoy, 1995)

Considero que o investigador qualitativo deve estar atento à construção de instrumentos e “dicas” que considerem a abrangência da situação que vai estudar. No entanto, muito mais do que a uma mera aplicação desses instrumentos, tenha certeza de que sua presença, sua interlocução, seus estranhamentos e suas indagações passam a ser vivências em intersubjetividade quando estão no campo, gerando um conhecimento empírico que vai muito além daquilo que ele pergunta (Minayo, 2017, p. 9-10).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa é um método que permite ao investigador perceber além das respostas às questões contidas nos instrumentos, mas as dicas que o campo lhe proporcionará, gerando um conhecimento da realidade, a partir da exploração mais profunda, não se restringindo aos dados quantitativos.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para obter informações mais precisas sobre os documentos legais e orientadores, identificando o percurso do processo de implementação do Ensino Médio e posteriormente do EMTI, correlacionando com a realidade da Regional.

Além do levantamento de informações já mencionado, realizou-se à consulta ao SIMADE, com o objetivo de identificar o quantitativo de matrículas e transferências nas turmas de EMTI das escolas localizadas no município-sede no ano de 2024. Ademais, analisou-se o arquivo do setor DIVAE, a fim de verificar o número de atendimentos realizados pela regional relacionados a essa temática.

O estudo de caso, inicialmente, seria com as escolas que ofertavam o EMTI – Propedêutico, sendo uma localizada em um bairro periférico e outra na região central, no município-sede da Regional, pois este, possui a maior quantidade de escolas com essa oferta, porém em meados de abril de 2025, houve uma mudança na organização das ofertas do EMTI nas escolas estaduais, sendo que todas as escolas que seriam objeto da pesquisa passaram a ofertar o Modelo Profissional, havendo uma necessidade de redirecionamento da pesquisa.

A partir desta reestruturação e dos dados já coletados com relação ao ano de 2024, visando detectar a realidade com relação às transferências desta modalidade

de ensino e estabelecer o critério para escolha das escolas que seriam pesquisadas, houve a necessidade de ampliar a pesquisa para todas as escolas do município-sede que ofertavam tanto o modelo profissional, como o propedêutico, totalizando seis escolas.

A análise dos diversos documentos, permite revisitar o que já foi estudado em período anteriores, mas com o olhar de pesquisador, permitindo novas interpretações, conforme afirma Godoy (1995):

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (Godoy, 1995)

Assim ao realizar a pesquisa documental foi possível uma construção da linha do tempo sobre o processo de implementação da política pública desde o âmbito nacional ao regional. O embasamento teórico foi construído a partir da análise de legislações vigentes e anteriores, além de documentos normativos, dados em sistemas informativos e trabalhos desenvolvidos anteriormente.

Além da pesquisa documental foram realizadas entrevistas semiestruturadas coletivas com dois profissionais que atuam na equipe gestora e o outro que está na secretaria escolar, de duas das escolas pesquisadas, tendo como critérios, aquelas com a maior média percentual de transferências no ano de 2024, com o intuito de coletar informações complementares para entender melhor o contexto da implementação dessa política pública na escola e as motivações das solicitações das transferências. Também foram realizadas entrevistas individuais da SRE que atuam na equipe gestora da DIRE e a analista que realiza o atendimento aos responsáveis com relação às questões relacionadas às solicitações de transferências. O quadro 9 apresenta um resumo dos profissionais entrevistados.

Quadro 9 - Sujeitos Entrevistados e Função Desenvolvida Correlata ao EMTI

Sujeito	Função	Sigla	Quantidade	Forma de Realização da Entrevista
Diretora DIRE	Gestor das equipes da DIVAE e DIVEP	DE	1	Individual
Supervisora da DIVAE	Coordenador da equipe da DIVAE	SR	1	Individual
Analista Educacional da DIVAE	Responsáveis pelo atendimento aos pais na SRE	AE	1	Individual
Diretor Escolar	Gestores das escolas com o maior percentual de transferência do EMTI	D1	2	Coletiva
		D2		Coletiva
Especialista da Educação Básica	Profissional que atua junto aos professores e alunos do EMTI	EEB1	2	Coletiva
		EEB2		Coletiva
Secretário Escolar	Responsáveis pelo atendimento aos responsáveis que se dirigem para solicitar transferência	SE1	2	Coletiva
		SE2		Coletiva
Total de Amostra			9	

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As entrevistas foram realizadas após a aprovação do projeto pelo do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e expedição de Termo de Anuência relativo à autorização da SEE/MG. Também foi elaborado um roteiro destinado para cada sujeito que atua na SRE e outro para a equipe da escola, conforme especificado nos Apêndices A, B, C e D. Os eixos de análise são relativos ao processo de implementação do EMTI, o desenvolvimento do currículo e a relação do tempo e espaço escolar e como essa relação contribui na decisão do aluno em não permanecer neste tipo de ensino. Além de abordar sobre o fluxo de trabalho com relação ao atendimento aos responsáveis legais e as formas de registros.

A coleta de dados, ocorreu entre os dias 24 de setembro a 10 de novembro, por meio de entrevistas com os profissionais citados no quadro 11. Os profissionais da escola e da superintendência foram convidados por via *e-mail* das instituições onde atuam disponíveis na página da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

As entrevistas foram realizadas em locais previamente combinados durante a confirmação do convite. No caso dos profissionais da SRE, a coleta de dados foi realizada em uma sala disponibilizada pela Diretora Educacional. Já com os profissionais das instituições educacionais, as entrevistas aconteceram em uma sala cedida pelo próprio gestor escolar.

As entrevistas foram realizadas em horários, conforme a disponibilidade dos participantes. No início da entrevista o pesquisador fez uma breve explicação sobre a pesquisa e disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que cada participante assinasse e na ocasião foram esclarecidas todas as dúvidas dos participantes. Os registros das mesmas foram realizados por meio de gravação de áudio, com aplicativo instalado no celular e transcritas na plataforma do *TurboScribe* e assim facilitar a análise dos dados.

O uso das entrevistas semiestruturas como instrumento de campo possibilita a coleta de dados diretamente com os sujeitos, no contexto no qual atuam, permitindo que os entrevistados fiquem mais à vontade, sendo que a mesma seja desenvolvida por um roteiro de perguntas já elaboradas anteriormente, como afirma Godoy (1995):

Procura-se, em trabalhos de caráter qualitativo, realizar várias entrevistas, curtas e rápidas, conduzidas no ambiente natural e num tom informal. Existem, no entanto, situações onde o pesquisador tem que optar por uma entrevista mais formal. Embora nas entrevistas pouco estruturadas não haja a imposição de uma ordem rígida de

questões, isso não significa que o pesquisador não tenha as perguntas fundamentais em mente (Godoy, 1995, p. 27).

Outro ponto importante a se destacar sobre a entrevista semiestruturada é a possibilidade do entrevistado se sentir mais livre para pontuar sobre o tema proposto, nesse instrumento metodológico é permitindo uma estrutura de um diálogo, porém não deixando de observar o roteiro, como afirma Gerhard; Silveira, (2009):

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas, permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (Gerhard; Silveira, 2009, p. 72).

A partir do excerto acima, percebe-se que a entrevista semiestruturada é um instrumento importante de coleta de dados, na qual é possível perceber o contexto da regional e as diferentes visões dos profissionais que nela atuam. Também coletamos dados sobre a percepção da instituição escolar com relação à implementação dessa política pública e os possíveis fatores que contribuem com o cenário de quantitativo de transferências do EMTI em 2024.

A escolha dos entrevistados, justifica-se conforme a sua atuação junto à SRE ou instituições escolares, para coletar informações mais detalhadas sobre os fatores que podem contribuir para a busca do serviço público para as solicitações de transferências.

A Diretora da DIRE é a profissional que atua na coordenação tanto da equipe da DIVAE como DIVEP e a Supervisora da DIVAE, que pode apresentar informações sobre o processo de implementação do EMTI e como o mesmo tem relação com as transferências, além de fornecer informações sobre o trabalho do setor pedagógico junto às escolas.

O analista da DIVAE pode elucidar sobre as demandas apresentadas pelos pais, com relação às necessidades e motivações para a procura do serviço da SRE. Os entrevistados da escola, foram escolhidos tendo como critério, sua função na equipe gestora, podendo explicar os pontos com relação ao contexto escolar que podem contribuir para a solicitação de transferência. O secretário escolar é o profissional que atende o responsável legal, que se dirige a escola e pode descrever as principais motivações das transferências.

A primeira entrevista foi realizada com a supervisora da DIVAE em 24 de setembro de 2025. A profissional apresentou uma visão crítica sobre o processo de implementação do EMTI e do contexto escolar e familiar dos discentes desta modalidade de ensino. A Diretora da DIRE foi entrevistada no mesmo dia, ela demonstrou ter conhecimento de todo o processo de implementação do EMTI na Regional, apresentando as grandes mudanças que ocorreram desde o início do processo, ressaltando os impactos negativos das mesmas.

No dia 30 de setembro de 2025, foi realizada a entrevista com a analista educacional da DIVAE, que por ter atuado também no setor pedagógico em anos anteriores, pode relatar um pouco sobre o processo de implementação do EMTI e pode descrever detalhadamente como é realizado o atendimento aos responsáveis na Regional, destacando que além do trabalho, ela percebe que outro motivo apresentado de maneira implícita nos atendimentos seria que o EMTI não atende as expectativas dos alunos.

Continuando a investigação para compreender sobre o contexto escolar das escolas que ofertam o EMTI, a entrevista com a equipe da Escola 1 foi realizada em 31 de outubro, sendo de maneira coletiva, para que os profissionais possam expor de maneira colaborativa os seus pontos de vistas sobre os questionamentos, conforme sua atuação na gestão escolar.

A entrevista coletiva na Escola 2, ocorreu em 10 de novembro e também contou com a participação de todos os profissionais, sendo que a EEB2, se mostrou insegura, apresentando respostas curtas e em alguns questionamentos se omitia, não respondendo, acenando apenas com a cabeça com sinal positivo, concordando com D2 e SE2. Durante a entrevista todos os profissionais, além de responder os questionamentos, ressaltaram sobre a realidade da comunidade escolar, pois segundo eles, a escola está localizada em um bairro com um alto índice de violência e pobreza e são vítimas de discriminação social na cidade.

Cabe ressaltar que o período de realização das entrevistas se estendeu, devido a solicitação dos diretores escolares, por estarem envolvidos no processo de preparação e aplicação das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas instituições escolares. No final do período de realização das entrevistas, houve a possibilidade de ter uma compreensão ampla com relação ao processo de implementação do EMTI nas escolas e como tanto os profissionais e os membros da

comunidade enxergaram e vivenciaram esse processo e as mudanças no decorrer dos anos.

Apresentamos aqui, o percurso metodológico adotado na pesquisa, o qual se iniciou pelo levantamento e pela análise de documentos, bem como pela consulta aos dados quantitativos disponíveis no SIMADE. Além disso, detalhou-se o instrumento de coleta de dados empregado, o qual foi a entrevista semiestruturada, explicitando seu processo de aplicação e caracterizando os sujeitos participantes.

Nas próximas subseções apresentamos a análise dos dados coletados, sendo organizadas em três eixos: implantação e implementação do EMTI, tempos, espaço e currículo escolar e processos de atendimentos aos pais/responsáveis legais ou alunos maiores de 18 anos.

3.3.1 - Implementação da Política do EMTI: uma análise sobre a percepção dos burocratas de nível de rua

Esta subseção apresenta uma análise sobre a implementação do EMTI para entender como se deu esse processo no decorrer dos anos a partir da percepção dos diversos profissionais envolvidos na gestão em âmbito regional e no *lôcus* escolar e como as diversas ações propostas refletiram na concretização do trabalho pedagógico.

Conde (2012) elucida a dificuldade que há no momento da implementação das políticas públicas que é da não participação dos agentes que irão colocar em prática as ações propostas nas discussões durante a formulação do texto que compõe as diretrizes norteadoras.

Uma dificuldade típica é a “distância” ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado. (Conde, 2012, p. 91)

A primeira pergunta feita para os profissionais que atuam na SRE, envolvia conhecimento sobre o processo de implementação do EMTI na Regional, sendo que eles responderam à seguinte questão, “*Tendo com referência sua experiência aqui na*

Regional, descreva um pouquinho como que se deu o processo de implantação e de implementação do EMTI na Regional?”¹¹

A DE relatou de forma pormenorizada o processo de implementação de política pública nas escolas da Regional, relatando inclusive como foi a repercussão da escola indicada inicialmente:

Eu lembro direitinho das escolas, né. (empolgação). Teve uma escola piloto, né, que foi montada, que é até E.E. Albatroz. Então, ela foi nosso teste drive. Só que ela não foi a primeira escolha da Secretaria de Educação. A primeira escolha foi a E.E. João-de-Barro de outro município. Mas, na época, foi dada a chance da escola aceitar ou não, né. E eu participei ativamente, eu era analista na época, mas eu participei ativamente dessa negativa da escola e da comunidade escolar a ter essa modalidade, né. Então, o que que aconteceu? Nossa, foi muito assim, eu achei até muito constrangedor, porque os professores, eles sentiam que se fizessem essa decisão, eles estariam colocando em risco o quantitativo de alunos, os seus cargos na escola. Mas, então, nós tivemos um diretor que estava muito aberto, que foi da E.E. Albatroz. Ele aceitou a proposta, abraçou e, realmente, ele fez a diferença (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

Percebe-se aqui que a profissional participou ativamente do início do processo de implementação do EMTI na Regional. A partir de sua colocação inicial é possível perceber que no início houve um diálogo com a escola para que a mesma optasse em aderir ou não ao modelo de Ensino Médio proposto e ao mesmo tempo demonstra que houve resistência a essa política pública desde o início.

A colocação da DE, reforça o que Conde (2012) nos apresenta sobre o desafio da interlocução entre o processo de negociações na esfera da elaboração da política pública e a implementação da mesma pelos atores que estão na linha de frente. A DE continuou sua resposta relatando sobre o processo de implementação na escola piloto e aceitação da comunidade escolar com relação ao EMTI e os atrasos com relação à questão dos recursos financeiros e capacitação dos professores, que fora grandes atrativos para a escola aceitar essa proposta.

No começo, foi, sim, uma euforia muito grande. Foi, assim, uma busca por essa escola. Eu notei que, assim, nossos pais procuraram e tudo mais, e foi e tal. E, assim, aquelas outras escolas se sentiram até ameaçadas pela perda dos alunos. Mas, com o decorrer dos anos,

¹¹ Por estratégia metodológica, as falas dos indivíduos entrevistados serão transcritas em itálico, visando distingui-las das citações dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa.

porque teve um atraso na entrega dos benefícios, que era uma grande proposta no começo. Porque o incentivo financeiro foi um atrativo. Falar, assim, a escola vai ficar mais bonita, então vai sair recursos para reforma, a escola cozinha vai ganhar utensílios, né? Os alunos, os professores vão ter uma formação maior e tudo mais. Então, isso assim falou, teve um incentivo financeiro muito bom no começo, mas atrasou (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Com relação ao questionamento sobre a implementação do EMTI na Regional, a fala da SR, também levantou esse ponto sobre a falta de estrutura das escolas e falta de preparação e conhecimentos dos profissionais envolvidos.

Quando eu cheguei, o que já tinha acontecido, né, nas primeiras, as escolas já estavam funcionando. Na verdade, eu acho que praticamente todas já estavam com a implementação da educação no EMTI. Mesmo assim, a gente percebe que foi uma implementação frágil, mal preparada, meio que imposto. As escolas não estavam com a infraestrutura pronta, os professores não estavam preparados. Foi tudo assim, meio que acontecendo ao longo do caminho. Vamos estudando e fazendo a coisa acontecer. Então, não houve um preparo antes, nem do ambiente escolar e nem dos professores (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

A fala da SR, vai de encontro com dois pontos colocado por Conde (2012) que podem ser problema no processo de implementação e há a possibilidade de serem evitados que estão relacionados a “inadequação de instrumentos para efetivação do programa” e “falta de capacitação de gestores” (Conde, 2012, p. 94). A DE e SR nos apresentam pontos importantes relacionados à falta de planejamento com relação aos aspectos relacionados à infraestrutura e recursos humanos para implementação dessa política pública nas escolas.

Diante da fala da DE, a pesquisadora questionou sobre a implementação do EMTI nas demais escolas, então a profissional narrou o processo após o trabalho inicial com a escola piloto:

Aí, eu falei que ficou referência. [...] agora, eu vou falar da segunda. [...] veio proposta para as outras. Que eu não achei nada legal. Primeira coisa. Não perguntaram para nós como superintendência, como analistas que conheciam as realidades das escolas, quais escolas deveriam participar. Se me perguntassem, eu saberia dizer. Não nos perguntaram. E eu acho que a falha começou aí. Eles simplesmente chegavam para a gente no plano de atendimento e falaram assim... É que, tal escola que vai ter. E comunicavam a direção. A direção não teve essa oportunidade de falar... Eu quero ou não quero. [...] A gente foi utilizando um termo bem pejorativo, foi goela abaixo. Então, foi

imposto. E, a partir da imposição, a gente, assim... Teve escola que não passou. Teve escola que morreu. Ou, melhor, tem escola que está morrendo. Morrendo com o tempo integral. [...] Por que? A gestão não tem perfil. Os professores não têm perfil. A clientela não se identifica (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Neste trecho da entrevista a DE, nos mostra a sua insatisfação diante do processo de escolha das escolas para desenvolver o EMTI e as consequências do mesmo, mostrando que a política passou a apresentar as ações de decisões totalmente centralizadas, sem uma discussão prévia com a regional ou as escolas, corroborando com o modelo *top/down*. “O caráter *top/down* da agenda é bastante conhecido, porque deriva, particularmente, da força do poder constituído” (Conde, 2012, p. 86).

Com relação à primeira pergunta a analista educacional apresentou as seguintes considerações:

Lembro que teve uma escola referência, eu tinha uma analista também referência, na verdade, acho que eram dois.[...] Tiveram algumas capacitações, depois expandiu-se para outras escolas.[...]Inclusive, quando teve o primeiro EMTI, foi muito bem, a escola fez muita propaganda porque teve um acompanhamento da secretaria, muito próximo de analistas e todo mundo junto, que eram estudantes, que eram de outras escolas e vieram aqui para fazer a propaganda do tempo integral, tanto que no primeiro ano, essa escola que era referência, ela bombou em termos de alunos, de alunos querendo ir para a escola, para esse tempo integral que tinha na época (AE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

Percebe-se, diante da fala da AE, que houve uma mobilização da comunidade escolar realizada de forma efetiva no primeiro momento de implementação do EMTI, inclusive com o envolvimento de outros estudantes que já tinham vivenciado a experiência de cursar essa modalidade de ensino.

Ela apresenta o trabalho dos alunos como protagonistas na divulgação do EMTI, gerando reflexos no interesse dos estudantes em se matricular na escola piloto. Essas considerações reforçam a afirmação da professora Amélia Hamze, de que “os jovens são peças fundamentais na transformação social, enquanto buscam a atuação construtiva da sociedade” (Hamze, s.d, p. 1).

Outro ponto apresentado pela AE é o trabalho em conjunto da SEE, SRE e escola, relatando essa proximidade e diálogo entre os profissionais nos diversos níveis de atuação. De acordo com a fala da AE, os burocratas de nível de rua tinham

uma comunicação muito estreita entre si, permitindo maior interação e fluxo de informações mais efetivo sobre a implementação. Esses profissionais permitem possibilidades de conexão entre o Estado e o cidadão, permitindo comunicação e agregação de elementos entre essas pontas do processo de implementação da política pública (Lotta, 2012).

A pergunta com relação à implementação do EMTI voltada aos profissionais das intuições escolares foi *“Baseado na experiência de vocês, quais que seriam os avanços percebidos desde a implementação do EMTI? O que vocês perceberam de avanços? E caso não perceberam os avanços, quais seriam os desafios?”*. Sendo que a D1, apresentou uma questão com relação à implementação do EMTI na escola, sendo que no primeiro momento, seria implantado a Educação Profissional no turno noturno e não a Educação em Tempo Integral, conforme segue fala da gestora.

O desafio encontrado foi que foi implantado sem uma conscientização, sem um consenso da direção e dos professores. No início, eles ofereceram à escola cursos profissionalizantes e foi implantado o ensino médio tempo integral. Então, esse foi o primeiro desafio. Foi a aceitação da comunidade, dos professores, foi a aceitação da implementação do Ensino Médio Tempo Integral. Após essa aceitação, hoje o avanço que a gente vê é que eram nove aulas e hoje passaram para menos aulas (D1 entrevista concedida em 31 de setembro de 2025).

A fala da D1, complementou a fala da DE, demonstrando que além da equipe escolar não ser ouvida durante a escolha de quais seriam as escolas com EMTI, houve um ruído de informações com relação ao que realmente seria implementado na instituição escolar.

A EEB1 cita uma questão com relação ao fato de que a implementação não ser censitária, ou seja, em envolver todas as escolas, sendo que outras instituições escolares que estão no mesmo zoneamento, oferece o ensino regular, fazendo com que os alunos optem por essa escola em detrimento daquela que oferece o EMTI.

Então, pensando em desafio o tempo integral, o modelo não foi implantado em todas as escolas do município. Eu acredito que ele seria um sucesso maior, eu acredito que ele teria que ter sido implantado em todas as escolas. Aí, a gente cai naquela parte do desafio, porque a gente tem um número menor de alunos. Porque aí uma escola que está aqui próximo de uma que oferece um regular, então o número de novos alunos cai, porque a outra escola é regular (EEB1 entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

Observa-se, a partir dessa fala, que os critérios utilizados para a escolha das escolas que ofertariam o EMTI não ficaram suficientemente claros para a equipe gestora. Essa falta de clareza tornou desafiadora a tarefa de dialogar com a comunidade escolar acerca das possibilidades e dos benefícios proporcionados aos estudantes dessa modalidade de ensino. A S1 não respondeu ao primeiro questionamento, sendo que acenou com a cabeça que concordava com a fala da diretora e da especialista da Educação Básica.

A DE em complementação à sua fala sobre o processo de implementação na regional também descreveu sobre a questão apresentada pela EEB1:

Na minha concepção, ou todos deveriam ser “integral” ou então a gente teria que fazer uma seleção muito boa. Que não foi feita. Porque se eu conseguisse todos integral, não ia ter problema. Não tinha opção (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Essa afirmação apresenta dois pontos, a falta de critérios claros para a seleção das escolas e a ideia de que não permitindo a possibilidade de o aluno escolher a modalidade de ensino que deseja estudar, acabaria com o problema, que no caso se refere às transferências de alunos.

Um dos problemas na implementação de uma política pública seria a “seleção deficiente de público e inadequação de instrumentos de divulgação” (Condé, 2012, p. 94). Faz-se necessária uma ampla divulgação que envolva todos os profissionais responsáveis pela implementação das ações, bem como a explicitação dos critérios utilizados para a seleção dos participantes. É fundamental que todos os sujeitos impactados sejam devidamente informados, uma vez que a ausência de comunicação clara tende a gerar dúvidas e desconfiança.

Já o D2 argumenta que é necessário analisar o contexto da comunidade na qual a escola está inserida para perceber as potencialidades e fragilidades do EMTI, analisando quais são as reais necessidades dos indivíduos que estão nela inseridos. Nesse sentido, o D2 apresentou a seguinte argumentação:

Os avanços do EMTI nesse novo formato agora de nove aulas [...] nós temos que analisar a localização da escola, primeiramente nós estamos no segundo bairro mais perigoso do município. Um bairro que já sofreu muito com a violência, com a discriminação racial praticamente todos os moradores, um bairro praticamente esquecido

pelas políticas públicas. [...]Esses alunos que vêm para nós e eles ficam o dia inteiro. Estando dentro da escola, mesmo com toda essa problemática, ele é o aluno que vai ficar aqui dentro e ele vai ter uma alimentação adequada, balanceada, pensada toda que ele fique, nutrientes corretos, pensada que ele vai se nutrir para ele ter um aprendizado melhor. (D2 entrevista concedida em 10 de novembro de 2025)

A utilização da educação tendo como um dos seus objetivos a segurança alimentar e proteção à vulnerabilidade social, vai de encontro com as estratégias propostas pelos documentos internacionais do início do século, tendo a Educação como meio de alívio da pobreza, embora saibamos que não encontraremos respostas na Educação com relação ao início dessa condição de pobreza do aluno (Evangelista e Shiroma, 2006).

Os organismos internacionais construíram uma proposta para dirimir a pobreza tendo relação direta com a Educação Integral, sendo além a proteção social, mas uma forma de preparação desse aluno para o mundo capitalista as instabilidades desta realidade (Vianna, 2021). Ao perguntar se as demais entrevistadas gostariam de complementar a fala do D2, a S2 não se manifestou, mas a EEB2 ressaltou que os alunos gostam da escola e do clima da escola.

Eu me sinto muito bem trabalhando aqui porque os alunos gostam de vir para a escola. Eles gostam de permanecer na escola porque tem um ambiente amigável, todas as pessoas se interagem e isso aí faz muito bem com o aluno (EEB2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

A EEB2 não fala especificamente sobre a implementação do programa, mas ressalta que os alunos gostam de ficar no ambiente escolar, devido à convivência e ao ambiente amigável demonstrando que eles preferem o ambiente escolar. Durante esse momento ela fez questão de enfatizar que o ambiente da escola é bom e que os alunos se sentem bem neste contexto.

A fala da entrevistada demonstra a falta de conhecimento sobre os avanços e desafios do EMTI ou a tentativa de não responder ao questionamento, ela passa a relatar sobre o seu sentimento no ambiente de trabalho e dos alunos, não abordando sobre o tema da pergunta. Um grande fator de relevância para que os alunos permaneçam nas escolas é o clima escolar, porém o questionamento estava relacionado à implementação do EMTI.

Como os participantes não fizeram colocações sobre os desafios a pesquisadora questionou: “*Quais seriam os desafios enfrentados? Aqui na escola, com relação à implementação do EMTI?*”. O D2 respondeu:

Atualmente, nós temos que entender que a sociedade, ela atinge um grau que os jovens precisam trabalhar, sempre precisou, mas hoje em dia, só o núcleo familiar, pai, mãe, avô, tio, não consegue subsidiar os gastos das suas casas. [...] a gente falou dos ganhos da segurança alimentar e física do aluno, só se pensar na segurança financeira, o aluno que fica no EMTI, ele perde. Nós temos que analisar dois pontos. O aluno que trabalha de maneira legalizada, numa sorveteria, trabalhos, eu vou colocar na tela, trabalhos corriqueiros, trabalhos convencionais. Ok. Mas a gente também tem uma outra linha que são trabalhos que não são interessantes e nós temos que ter ciência que os jovens, a cada dia mais, são manipulados para as vendas de drogas, para as vendas de bebidas e eles são cooptados a fazer isso cada vez mais cedo. E aí, a escola sozinha não consegue. É o poder público, são as políticas de integração, é a assistência social, é a saúde e aí todos deveriam se unir. E aí cabe a gente uma reflexão. O que as políticas públicas, o que o governo está fazendo para os bairros de vulnerabilidade? O que foi feito na última década para o bairro da localização da escola? Nada. E aí esse jovem tem motivação? Não tem. Ele tem apenas a escola. (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

Percebe-se a partir da fala do D2 o desafio da escola que oferta o EMTI, relacionado à questão da situação econômica do estudante e sua família, sendo apresentada a necessidade de o aluno trabalhar e como as políticas públicas desenvolvem ações de apoio à escola e comunidade.

As colocações de D2, reforçam as considerações de Borges; Ribeiro; Richter (2018), sobre os desafios do EMTI, quando elas afirmam que ao ampliar a carga horária do Ensino Médio é necessária uma mudança desse jovem que trabalha, pois para que ele fique o tempo todo é necessário ter garantia de condições gerais de vida para que aqueles indivíduos que sempre contaram com o trabalho de jovens, sendo que na disputa entre a subsistência e estudo, há incertezas com relação à continuidade do aluno na escola, caso não haja um contexto favorável para sua permanência.

A EEB2, não se manifestou sobre a questão, mas a S2 complementou dizendo:

Porque a escola tem todo esse acolhimento do aluno, oferece tudo isso. Mas na Secretaria eu vejo que quando os pais chegam para pedir uma transferência, por esse motivo, porque eles precisam que o filho trabalhe para ajudar em casa financeiramente[...] a gente convive com

nossos alunos, eles precisam trabalhar, porque a renda familiar deles é muito baixa. Então é preciso realmente que o Poder Público veja isso e traga uma solução. [...] E pela facilidade de vender drogas, de pegar o dinheiro e fazer o tal do tigrinho, dessas facilidades que hoje em dia eles preferem às vezes ganhar o dinheiro fácil do que ficar. Os pais também, na necessidade de alimentar os filhos, de fazer as despesas, que eles precisam, eles vão e tiram os filhos. Pela ignorância, talvez, porque eles pensam no futuro, no estudo, eles pensam no hoje. Então eu vejo assim, eles pedem a transferência por esse motivo, o financeiro (S2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

A fala da S2 é semelhante ao do D2, ela apresenta como a necessidade de subsistências das famílias interferem na continuidade dos estudos. As considerações sobre o tipo de trabalho desenvolvido pelos alunos também estão presentes nas duas falas, deixando exposto que para o contexto da comunidade escolar o envolvimento com o crime pode ser considerado uma forma de trabalho e fonte de renda.

A análise da implementação de uma política pública envolve a perspectiva de um olhar voltado para os problemas de ordens distintas, que surgem durante a execução das ações, orientando assim a criação de “novas políticas públicas” (Silva e Melo, 2000, p. 9). O D2 e S2, nos apresentam em suas considerações situações que necessitam de um olhar das ações de políticas públicas intersetoriais, para que possam impactar na instituição escolar.

Com relação à implementação do EMTI foram realizadas duas perguntas para os profissionais da SRE, sendo a segunda: “*Descreva como se dá a preparação dos profissionais da SRE para atuarem como articuladores da implementação do EMTI nas escolas?*” Essa pergunta foi realizada com intuito de entender melhor como é a preparação dos profissionais que atuam junto às escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

A discussão sobre o papel e influência dos burocratas no processo de implementação é central para compreendermos como, de fato, as ações são colocadas em prática e quais são os fatores que influenciam na mudança de rumos e nos resultados das políticas públicas (Lotta, 2012, p.20)

Em relação à preparação dos profissionais que atuam diretamente com os profissionais das escolas de EMTI, a DE esclareceu:

A equipe inteira. São duas, com muito custo, que levam o trabalho a sério demais. [...] Elas participaram de todas as formações de

secretaria. [...] São precursoras aqui e acompanharam tudo [...] Nossa, elas fazem os CAF'S perfeitos. [...] Então, pontuam diretamente na escola presencial, com entrevista com gestão, com entrevista com professor, com entrevista com aluno [...] estabelecendo contratos com as escolas, do que precisa ser melhorado (DE entrevista concedida em 28 de setembro de 2025).

A DE não deixou claro como é a formação das profissionais, então a pesquisadora questionou sobre o formato das capacitações, e a mesma informou:

[...] o ICE vinha in loco, fazia as formações. Vieram até fazer a formação, com os alunos, com a gestão, eles vieram. [...] Mas o primeiro momento foi em Belo Horizonte. Elas e os gestores. Não só elas, a referência [...] professores também. (DE entrevista concedida em 28 de setembro de 2025).

Diante da informação da entrevistada, percebe-se que houve capacitações com a equipe da SRE, porém sem uma sistematização das mesmas, sendo que as estratégias foram se modificando no decorrer da implementação da política, passando de encontros presenciais com a participação que englobava professores a visita *in loco* pela equipe do ICE, parceira da SEE.

Neste contexto a SR ao ser questionada sobre a preparação das profissionais da SRE, ela esclareceu que:

[...] houve uma preparação lá no início, que ficou um tempo, parece que uma semana, de preparação fora, que teve todo um estudo, tem os materiais orientadores. Elas fazem o CAF duas vezes por ano, estudam, mas o tempo também de ir para as escolas, estar em formação com os profissionais, ele é escasso. Ele não tem aquele corpo a corpo dentro da escola, aquele acompanhamento contínuo e frequente. O trabalho é mais feito aqui na superintendência, não se tem muito encontro com os professores de orientação. [...] É mais um repasse de material (SR entrevista concedida em 28 de setembro de 2025).

Diante da resposta da SR, a pesquisadora solicitou para que ela explicasse melhor sobre o CAF e a entrevistada pontuou:

Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF). É analisar o que acontece, o que aconteceu no semestre, no tempo integral. Seria uma entrevista das evidências dos trabalhos que foram desenvolvidos no semestre, dentro das atividades integradoras (SR entrevista concedida em 28 de setembro de 2025).

AAE informou que se lembra vagamente das formações que foram realizadas, porém informou que *“Eu tenho essa lembrança que teve uma capacitação em Belo Horizonte. [...] mas foram convidados alguns professores de algumas escolas também.”*

A fala da SR, se alinha ao da DE com relação à formação inicial, a qual foi realizada presencialmente no início do processo de implementação, não havendo relatos das mesmas sobre a continuidade desta proposta. Nas duas falas é possível perceber sobre o número reduzido de profissionais para desenvolver o trabalho junto às escolas e a escassez de tempo para um trabalho mais efetivo junto às escolas.

Com relação aos CAF's, a DE pontua que sobre a qualidade do mesmo, esclarecendo que a estratégia é entrevista com os diversos atores envolvidos no processo da escola, se assemelhando como uma estratégia de monitoramento e não de orientações. Já a SR, tem uma opinião divergente, acreditando que o mesmo fica muito restrito ao repasse de material.

Falta de capacitação de gestores é um problema recorrente. Capacitação, envolve muitas ações: a própria formação, a atualização sobre determinado campo e treinamento específico. Isso afeta a capacidade para decidir e cumprir tarefas (Conde, 2012, p. 94)

As considerações das entrevistas da DE e SR estão alinhadas ao problema apresentado por Conde (2012), pois não houve uma continuidade nos encontros presenciais voltados à formação da equipe da SRE, que tem como uma das suas funções orientar a equipe escolar, sendo assim a capacidade do gestor escolar fica comprometida afetando o desenvolvimento das ações a serem implementadas na instituição educacional.

A partir das falas dos entrevistados, constatou-se que o processo de implementação do EMTI, passou por modificações ao longo dos anos, sendo que a proposta inicial de definição das escolas que ofertaram esse trabalho pedagógico no Ensino Médio, a partir do diálogo com a comunidade escolar e apresentação das propostas a partir de um movimento de discussão entre SEE, SRE e instituição educacional. No segundo momento de escolha passou a ser de uma outra maneira, não contemplando momentos de discussão e considerações de todos os agentes envolvidos, sendo alinhada a abordagem top down com relação à política pública.

A abordagem contempla uma visão presente no setor público corresponde uma projeção fantasiosa da realidade. Ela se baseia em um contexto político ideal e perfeito, onde há infraestrutura adequada, equipe gestora ideal, um alinhamento de informações entre os envolvidos e consenso entre todos os atores envolvidos (Silva e Melo, 2000).

As mudanças que ocorreram, desconsiderando as opiniões e vivências dos atores envolvidos, passou a ser um desafio para o trabalho nas instituições escolares, gerando dificuldade na comunicação entre o gestor escolar e a comunidade escolar, segundo considerações das falas dos entrevistados.

O desenho estratégico das políticas deve incluir a identificação dos atores que dão sustentação à política e mecanismos de concertação e negociação entre tais atores. Sem tais atores, políticas públicas de caráter redistributivo, como os programas na área social, tendem a se sustentar apenas na adesão fortuita e muitas vezes oportunista de setores das burocracias especializadas, o que lhes confere pouca legitimidade social e baixa sustentabilidade (Silva e Melo, 2000, p. 11).

Além das questões relacionadas à comunicação, destaca-se a colocação dos entrevistados de uma das escolas, sobre a importância de considerar as características da comunidade escolar. Os sujeitos que a compõem também são atores envolvidos no processo de implementação da política pública, portanto, devem ser considerados em todo o processo, para que as ações delineadas estejam alinhadas aos anseios e necessidades da comunidade.

As falas dos entrevistados com relação ao processo de implementação do EMTI nos fazem refletir sobre a necessidade do diálogo dos sujeitos envolvidos nas diversas esferas de atuação seja estadual, regional ou local. As ações de política pública têm como base os problemas de uma sociedade propostas por uma autoridade para implantar ou fazer com que outro a executem (Condé, 2012). Por ter como objetivo dar respostas sobre demandas apresentadas pela sociedade é necessário ouvir os autores e observar as características da população ser atendida.

As falas dos diretores das escolas apresentam o desafio em liderar o processo de implementação do EMTI levando em consideração a falta de conhecimento de professores, estudantes e pais sobre a proposta e os fatores externos que afetam na permanência do aluno na escola, como a situação financeira e a necessidade de trabalhar.

Depois de analisar os dados das entrevistas sobre o processo de implementação do EMTI, a próxima subseção analisa como a questão do tempo, currículo e espaço escolar têm se desenvolvido no *lócus* escolar.

3.3.2 - Tempo, Currículo e Espaço Escolar no Contexto do EMTI e seus Efeitos na Permanência do Aluno

Este eixo de análise apresenta três fatores estruturantes para o trabalho pedagógico, sendo eles, o tempo, o espaço e o currículo escolar, considerando as diversas possibilidades de compreensão dos mesmos, pelos sujeitos que desenvolvem ações em âmbito regional da SEE ou na instituição escolar. Busca-se, ainda, compreender a relação destes fatores com a decisão do estudante de não continuidade dos estudos nesta modalidade de ensino.

Thiesen (2011) apresenta uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram nas escolas, no que tange ao currículo, tempo e espaço. Esses fatores continuam presentes na escola de forma fragmentada, por meio de uma padronização e organização escolar, além de uma relação hierárquica entre os indivíduos que a frequentam.

Ainda que tenha havido essa mudança na organização dos currículos, a rotina escolar seguiu enrijecida pelos padrões culturalmente cristalizados. Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade (Thiesen, 2011, p. 245-246)

Não houve um questionamento específico à DE e SR sobre à concepção do Tempo Escolar no EMTI, pois durante suas considerações acerca da implantação desta política pública, elas abordaram esse tema, sendo que a DE apresentou:

Os alunos começaram a cansar do tempo. Tempo e da qualidade de algumas coisas na escola, né? Eu vi que teve, assim, alguns alunos

que perderam o interesse (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

A SR ao falar sobre a implantação do EMTI, também abordou sobre a questão do tempo e afirmou: *“Faltou a preparação, faltou entender que seria tempo integral, mas um tempo integral diferente. Aí o aluno não vai querer ficar.”* (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025). Nesta fala, observa-se dois pontos, sendo um relacionado a falta de preparação dos profissionais com relação as concepções sobre o tempo integral e o outro relacionado ao excerto de Thiesen (2011) citado acima, houve uma proposta nova, mas não há mudança do trabalho pedagógico já cristalizado na prática escolar.

Ao ouvir a fala da SR sobre o tempo, a pesquisadora abordou sobre a carga horária da matriz curricular com a seguinte indagação: *“A matriz curricular do ensino médio, com relação a carga horária, como ela está organizada nas nossas escolas da Regional? Você acha que essa carga horária atende as necessidades do aluno?”* A SR afirmou:

Tem a base curricular comum e tem as integradoras. Tem o tempo integral até as 16h. E a que tem agora, que vai até as 14h. Acho que essa carga horária não atende as necessidades do aluno porque ela é igual para todos. E surge também a questão socioeconômica. Chega uma hora que esse menino precisa trabalhar, até mesmo ajudando a família. Aí ele prefere ficar no tempo parcial para arrumar um emprego e ir para trabalhar. (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

Para ela a nova organização curricular não considera os interesses do aluno, pois a oferta de um mesmo arranjo de disciplinas para instituições distintas. Suas considerações vão de encontro com Ferreira e Ramos (2018), que afirmam que um dos problemas da reforma do Ensino Médio está relacionada a não obrigatoriedade de quantidade específica de itinerários formativos a serem ofertados pelas instituições escolares. Isso dificulta a possibilidade de escolha do aluno conforme os seus interesses e permite uma organização de arranjos curriculares, conforme o sistema de ensino.

Outro ponto também apresentado pela SR é a incompatibilidade da carga horária e a necessidade da família e o aluno em trabalhar. Arroyo (1993) diz que é apontado em alguns estudos brasileiros, que a demanda do indivíduo em complementar a renda da família faz com que ele vá para o mercado de trabalho mais cedo, sendo essa uma das causas do abandono do Ensino Médio. A consideração

deste autor é específica sobre o abandono neste nível de ensino, mas pela fala da SR percebe-se que a questão socioeconômica das famílias também seja uma causa das solicitações de transferência do EMTI para o EM regular.

Já a AE, a pergunta com relação ao tempo foi: “*Que opiniões são apresentadas pelos pais com relação ao tempo de permanência do aluno no EMTI?*”. Diante desse questionamento, a entrevistada expõe a seguinte fala:

Uma visão aqui, dos atendimentos que eu faço, é que os pais, não vêem essa necessidade e dos próprios alunos que os acompanham nos atendimentos, de não ver essa importância de ficar esse tempo todo na escola. Então, a escola não supre os anseios da família e do próprio aluno, o que eu percebo é muito por conta disso. Fica uma coisa meio que solta, eles vão lá, não tem uma sequência, não tem um porquê de ficar o tempo todo lá (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025)

A fala da AE sobre a visão da família sobre o tempo do EMTI, demonstra a falta de conhecimento sobre a organização do tempo e currículo desenvolvido nas escolas. Um dos problemas possíveis na implementação de uma política pública é a falta de conhecimentos de todos os integrantes de todos os pontos do processo (Conde, 2012). Sendo que essa questão apresentada na fala da AE, percebe-se que os pais e alunos desconhecem a necessidade e os objetivos para ampliação da carga horária.

Para os profissionais da escola foi feito o seguinte questionamento: “*O tempo de permanência do aluno na escola é adequado ao contexto da comunidade escolar?*”. A DE1 apresentou as seguintes considerações:

Aqui, com as sete horas melhorou. Melhorou a aceitação. A gente tenta mostrar que eles podem trabalhar depois desse período. Então, a gente conseguiu. Mas, claro, eu creio assim, por exemplo, se fosse seis aulas.[...] Se fosse seis horas, seis aulas direto. Eles teriam uma facilidade maior no mercado de trabalho.[...] Tem uma turma que a gente conseguiu, ficar nove horas, que é o Álcool e o Açúcar que vai terminar o ano que vem. E eles ficam até 16h20. Mas, a gente rebola. (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

A fala da DE1 se alinha com a da SR, afirmando que a aceitação da ampliação da carga horária do EM está relacionada a necessidade do aluno em inserir no mercado de trabalho. Ela também ressalta o desafio em incentivar os alunos a continuar cursando o EMTI – profissional com a carga horária de 9h/aulas diárias. A

EEB 1, também colocou sobre essa questão já no questionamento sobre os desafios da implementação do EMTI, em que ela afirma:

Esses meninos vão chegando no segundo, terceiro ano, eles querem trabalhar, eles precisam ajudar as famílias em casa, então a gente tem uma baixa adesão de alunos na escola em relação ao ensino regular (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

Essa profissional, também complementou a fala da D1, com relação ao questionamento do tempo de permanência do aluno na escola:

[...]Precisa pensar em uma motivação. Pra eles ficarem e entenderem. Logo a gente almoça, logo a gente já vai embora. Eu percebo que eles ficam questionando. Nossa, a gente ainda tem mais duas aulas? Fica até duas e meia. Mas, é igual a D1 falou. Melhorou muito. Porque antes era até quatro e vinte. Então, seja reduzir uma carga horária, a gente vê que os alunos estão mais motivados. Mas, a aceitação ainda é difícil, né! [...] (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

Nas falas das profissionais foi apresentado o grande desafio em motivar os alunos a permanecerem na escola, após o almoço, observando que outras turmas já não estão mais presentes na escola. Diante dessa colocação a pesquisadora questionou sobre a organização do tempo do EMTI na escola: “A escola tem turmas de sete horas e de nove horas diárias. Por favor, explique melhor como é a organização?”. A DE1 explicou:

Agora, transformou. Naquela mudança esse ano. [...]A turma passou para de propedêutico para profissionalizante de sete horas. Mas, ela passou para a informática. Então, a gente vai ver também se teve uma aceitação. (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A EEB1 complementou a fala, apresentando a oferta das demais turmas do EMTI:

E tem a turma de nove horas. Que é o técnico de açúcar e álcool que é de nove aulas, que são os que já estavam aqui na escola. O ano passado. foi o primeiro ano deles e estão formando o ano que vem. Eles têm mais... né.... são nove aulas (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A S1 também complementou as informações sobre a organização do tempo destas turmas na escola:

A mudança aconteceu em maio deste ano[...]. O desafio do ensino médio aqui é grande. [...] Agora que nós vamos observar, né? Que esses dois primeiros anos de 2025 vão virar os dois segundos anos de 2026 (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A D1 também apresentou uma reflexão sobre a continuidade destes alunos na escola em 2026:

Esse ano foi o primeiro ano de terminar 2h40. [...] Agora, no ano que vem, a gente vai ver essa realidade mais de perto. [...] Se eles vão sair. Se eles saem, porque precisam trabalhar. Porque agora, o primeiro ano é até 2h40. O ano vai vir é que vamos saber certinho. (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Diante das falas das profissionais da Escola 1, deixa claro a incerteza das mesmas sobre a permanência dos alunos no ano subsequente, mesmo diante da redução da carga horária do primeiro ano do EMTI. Outra questão apresentada é o desafio da escola em lidar com três realidades de carga horária diária, sendo duas turmas de EMTI em que os alunos permanecem até às 16h20 minutos ou aquelas em que eles saem às 14h40 e uma com as turmas do ensino fundamental regular, cuja as aulas terminam antes do horário de almoço. As falas das entrevistas submetem-se à reflexão de Paro et al (1998), para que haja uma reflexão sobre Educação em Tempo Integral e a Educação em Tempo Parcial.

O EMTI está sendo implementado em escolas onde não há universalização da ampliação do tempo integral funcionando concomitantemente com turmas de ensino regular tornando-se necessária a análise dessa realidade, os diversos fatores que podem interferir no funcionamento das mesmas.

O D2, apresentou outro ponto da carga horária relacionado ao contexto social dos alunos:

O nosso EMTI é de nove aulas por dia e eles têm um tempo de almoço de uma hora e meia.[...] Eu acho que só garantem a segurança, a segurança tanto alimentar quanto física, a partir do momento que eles têm essa carga horária. Para a nossa escola, não funcionaria o regular. [...] O ideal é o tempo integral. Mesmo com toda a dificuldade da evasão e transferência, a melhor opção é o tempo integral. Porque temos que pensar que mesmo com enorme quantidade de evasão, os

que ficam, ficam com a gente e estão longe das drogas e ficam aqui até quatro e meia e dessa hora até amanhecer eles ficam no bairro. Mas, nesse tempo, nesse grande período de tempo, eles estão aqui com a gente. E aí eles estão aqui em segurança, em socialização e aí hoje nós temos uma escola sem violência e com alunos interessados e ainda não temos uma garantia de aprendizado efetivo, mas temos alunos que cuidam da escola, tem um sentimento de pertencimento. (D2, entrevista concedida em 10 de outubro de 2025)

A fala do entrevistado volta a reforçar o que ele já havia exposto no questionamento sobre os avanços e desafios do EMTI, sobre a questão da segurança alimentar e física dos alunos. Paro et al (1998) afirma que a função apresentada pelo diretor não pode ter como objetivo substituir o papel da escola enquanto construtora do saber, mas apoiá-la e fortalecê-la no exercício dessa função.

A S2, complementou a fala, abordando uma questão sobre o trabalho dos alunos: *“E nós temos alunos que estudam e trabalham a noite. E chegam muito cansados.”* (S2, entrevista concedida em 10 de outubro de 2025). Embora a S2, não tenha falado especificamente sobre o tempo integral, ela aborda uma questão que afeta a permanência do aluno na escola com carga horária de 9h, relacionada ao trabalho no turno noturno.

A EEB2 não se manifestou novamente e ao ser questionada pela pesquisadora se gostaria de complementar, ela acenou com a cabeça que concordava. Com relação ao Currículo, foi questionado à Diretora da DIRE: *“Como você avalia a implementação do currículo do EMTI nas escolas da Regional que atuamos?”*, sendo que a profissional esclareceu:

Esse assunto é mais complexo, quando o currículo foi sendo apresentado e sendo alterado, não teve esse tempo, esse momento tão bom de formação. [...]Eu falo, porque eu acompanhei quando veio a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais. Eu sei como foi feito o trabalho nesse currículo, ele foi feito a muitas mãos. [...] O currículo do Ensino Médio veio de cima pra baixo, os professores, na maioria, não concordaram, tanto do ensino médio regular, quanto do ensino médio integral. Nós não colaboramos, a gente recebeu o currículo. Tanto, que a formação veio depois que implementou. Parece que chegou, aí depois que chegou, aí parece que as pessoas pensaram: Nossa, mas esse profissional não vai saber trabalhar projetos de vida! Aí começou a formação de projeto de vida. A sensação minha, era essa. Nossa, mas não tem material! Aí se pensou em fazer apostila sobre o material. Igual o projeto de vida, por exemplo, foram as outras disciplinas. Chegou primeiro o currículo de cima para baixo, sem opinião [...] Mas, outra coisa que eu tenho que falar, estão mudando muito, têm mudanças dentro da própria proposta

nacional. [...] Então, cada ano é de um jeito. (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

A DE abrange a discussão sobre currículo abordando a imposição do mesmo sem uma discussão com os professores, enfatizando o movimento de imposição do mesmo, sem a devida discussão com os profissionais que atuam na ponta. Sua fala mostrou também os atropelos durante a implementação do currículo nas escolas e sobre as constantes alterações do currículo se referindo às reformas nacionais atuais do Ensino Médio.

Estão sendo realizadas audiências públicas pelos diversos setores da educação, demonstrando a rejeição da atual reforma do Ensino Médio e considera que todo esse processo deve ser rediscutido, a fim de analisar quais são os caminhos que a política educacional deste nível de ensino está caminhando (KOEPSEL et al., 2020).

Outra questão abordada pela DE é sobre a discussão coletiva sobre as adequações apresentadas com relação ao currículo, corroborando com Pakenas et al. (2017), que ao abordar sobre a evasão no Ensino Médio, afirma que:

De acordo com vários autores, esse nível de ensino necessita de um olhar abrangente da sociedade e das autoridades educacionais visando amplas modificações, que devem traduzir-se em reformas. Estas devem agregar desde a inclusão do jovem na escola até o redimensionamento/ reanálise do currículo, os quais, possibilitarão que índices alarmantes do abandono, evasão e reprovação sejam minimizados (Pakenas e Filho, 2017, p. 71).

Já a SR apresentou suas considerações sobre o currículo no primeiro questionamento sobre a implementação sobre o EMTI e na fala sobre o tempo e matriz curricular, não havendo a necessidade de uma pergunta específica. Com relação ao currículo, a SR aborda a questão sobre o trabalho do docente, sobre a questão da falta de planejamento, demonstrando que houve mudança em toda a estrutura curricular do EMTI, a qual não atinge a prática da sala de aula, pois os professores não foram preparados para desenvolvê-lo e pondera que:

Os professores não incorporaram a proposta do EMTI, com relação ao currículo, porque eles não estavam preparados, como ainda muitos não estão. Estendeu-se o tempo, mudou-se o plano, porém as aulas, elas ainda não são, não vou falar aqui em todas as escolas, mas em grande parte elas não são aulas bem dadas, não são aulas bem planejadas (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Ao abordar sobre os desafios da Educação Integral atualmente é possível descrever que a educação brasileira vem passando por processos contraditórios, que refletem a educação do profissional do professor (Borges et. al. 2018). É necessário repensar e investigar na capacitação e formação dos docentes para que os mesmos estejam mais seguros e preparados para implementar o currículo.

A AE foi questionada sobre o currículo: *“Quais são as considerações dos pais sobre o currículo e a realidade de seu filho na escola? A AE apresentou uma questão mais relacionada à queixa de falta dos professores e não do currículo em si, mas em seguida abordou a questão de o currículo não atender as expectativas do aluno:*

Então, isso é uma questão muito delicada porque tem muitos pais que colocam que os filhos ficam às vezes ociosos, que acaba que às vezes falta professor, fica muito tempo livre na escola. [...] Quando alunos vêm pedir para mudar de escola, é justamente também uma questão, como eu coloquei anteriormente, não só a questão de ter um trabalho, mas a questão de não suprir algumas carências do ensino nessa perspectiva de não ir de encontro com suas expectativas. (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025)

Os alunos muitas das vezes percebem a escola como um fim em si e não como mais uma etapa do processo de sua formação. Como em muitas das vezes, ele não consegue ver perspectiva de futuro, eles não acreditam que a escola poderá influenciar na sua vida e a abandonam (Ferreira e Oliveira, 2020). Embora as autoras abordem a questão do abandono no Ensino Médio, observa-se que concepção está diretamente ligada com a fala da AE sobre as expectativas que este aluno tem com relação ao Ensino Médio ou seu futuro.

Aos profissionais da escola foi realizada a seguinte pergunta: *Quais são as suas considerações com relação às adaptações dos alunos e docentes ao modelo pedagógico do EMTI?* A D1, fez a seguinte consideração:

O desafio é mostrar a importância do projeto de vida. Porque eles não têm essa maturidade de entender que o projeto de vida vai ajudar, entendeu? Que estudos orientados é para estar orientá-los a estudar. Então, eles não acham que são matérias. Como a matéria não tem nota, não pesa o valor para eles. Acham que deveria para eles ficarem menos tempo na escola. Então, esse é um desafio. Nota, né? Nota nessas matérias. E o professor, né? Aulas diferentes... Até que aqui, os alunos acabam ficando e tudo, porque tem os professores de prática experimentais bons, que fazem mesmo prática com eles. Tem

também o desafio dos professores que são efetivos, de muitos anos na escola. A aceitação também, entendeu? Tem professores que também acham que são banais. Então, é um desafio não só para os alunos, para os professores também. A gente tem que convencer os professores que essa matéria é importante para o aluno (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A D1 apresenta uma questão relacionada sobre a meritocracia ainda presente no contexto escolar, pois as disciplinas importantes são aquelas que tem atribuição de notas como forma de medir o desempenho do aluno. A EEB1 também faz uma consideração neste sentido:

Eu acho que um desafio são as disciplinas integradoras, porque elas não reprovam e a gente tem que fazer esse trabalho com os professores, neste sentido. Já os alunos também associam o aumento da carga horária a estas disciplinas. [...] porque eles não ficam muito assim questionando. Ah, o que a gente vai usar essas disciplinas? Ah, essa disciplina é chata, por causa dessas disciplinas que tem. Poderia tirar essa. Entendeu? Aumentar português, aumentar outras matérias (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

A S1 confirmou: “*Realmente não tem nota.*” (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). A fala da D1, corrobora com as falas da DE e SR, com relação a não aceitação dos docentes do novo currículo do Ensino Médio e também a falta de preparo de alguns docentes para desenvolver a proposta pedagógica para este nível de ensino. Em outro ponto que aborda a questão da incompreensão dos alunos sobre a necessidade do trabalho de algumas disciplinas corrobora com a fala da AE sobre as considerações dos pais e alunos durante os atendimentos realizados na SRE.

A ausência de identidade do ensino médio é muito explícita, porque, o ensino propedêutico desestimula o aluno, que por sua vez, não percebe sentido no aprendizado, pouco significativo para a vida (Pakenas e Filho, 2017, p. 68).

Observa-se que mesmo com a proposta do EMTI, mantém-se o ensino com pouco significado para o aluno desta faixa etária. As falas das entrevistadas apresentam o questionamento dos discentes e de seus pais sobre a necessidade do trabalho pedagógico com algumas disciplinas, que para eles, não tem sentido.

A falta de conhecimento dos discentes e docentes sobre as finalidades do trabalho das disciplinas incorporadas ao currículo e conseqüentemente a desmotivação e desinteresse em participar das aulas é apresentada pelas

profissionais entrevistadas. Lara (2003) apresenta o fato de a escola não proporcionar experiências tanto ao docente quanto ao discentes, voltadas para a construção de ideias e situações concretas da vida, pode conseqüente resultar na evasão escolar.

Ao abordar os desafios atuais do Ensino Médio no Brasil, KRAWCZYK (2011) aponta o desinteresse do aluno e que o mesmo está diretamente relacionado ao trabalho do professor. A falta de conhecimento sobre os objetivos da disciplina ou a distância entre o que está sendo ensinado e a realidade do discente, pode gerar o desinteresse e em muitos casos ser o motivo da decisão de não continuidade dos estudos.

As falas das profissionais da Escola 1 e da SRE apresentam a questão relacionada à falta de compreensão e aceitação os professores com relação à proposta pedagógica do ensino médio. Os alunos também demonstram sua incompreensão e não aceitação da proposta curricular do EMTI, por meio de questionamentos sobre os objetivos da incorporação de alguns componentes no currículo do EMTI.

A D1 também descreve o desafio com relação a apropriação do docente desta proposta e colocá-la em prática no dia-a-dia da escola. Para a mudança de paradigma é necessário estudo, capacitação e escuta aos profissionais que estão na escola. Diante da resposta o pesquisador indagou sobre a aceitação dos docentes e os desafios dessa questão e resposta foi:

Aceitação do corpo docente é um desafio. [...] Aceitem essa grade. Aceitem essa matéria. [...] Então, se a gente pudesse contratar, iria contratar uma pessoa específica para essa matéria. Que tenha perfil. E, muitas vezes, a gente tem que completar o cargo do professor. Ele já não gostou da matriz. Ele não gostou. Ele já não está de acordo. Não concordou. E ainda tem que assumir as aulas para completar o cargo dele. [...] Então, essa aceitação também é difícil. A gente tem que convencer uma grande parte dos docentes para desenvolver um bom trabalho (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Diante da fala da D1 é possível constatar que atualmente ainda permanece a resistência com relação esse currículo, citado pela diretora como grade ou matriz. Sendo sua fala complementada pela EEB1:

Porque acaba, por exemplo, uma aula de Física, o professor, antigamente, tinha nove aulas. Aí, foi para quatro e ela tem que completar com uma disciplina que ele nunca trabalhou. Ele gosta de

trabalhar com a dele. [...] É um desafio. Você tem que trabalhar muito bem com essa equipe para incentivar. E outra coisa, a maioria das disciplinas, as integradoras, não vêm com tudo pronto como as matérias da BNCC. As integradoras vêm com uma ementa e você tem que pesquisar. Tem um trabalho maior, em cima disso (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Observa-se aqui outro desafio com relação ao EMTI, que reflete no trabalho pedagógico e corrobora com as falas da DE e SR sobre a falta de preparação do profissional para desenvolver a proposta pedagógica, assim como a disponibilização de material de apoio ao docente. De acordo com Coelho e Cavaliere (2002), é disseminada sobre a importância da capacitação dos professores, porém há pouca efetivação da mesma.

Um dos problemas que podem ser analisados e previstos durante a implementação de uma política pública é a comunicação entre os envolvidos para o conhecimento da proposta e a capacitação dos gestores (Conde, 2012). Aqui podemos estender a questão da capacitação também aos docentes que atuam diretamente na sala de aula e colocam em prática o que é proposto no currículo.

Outro ponto levantado por Conde (2012) é sobre os recursos necessários, sendo abordado pelos entrevistados com relação aos materiais orientadores para o trabalho com as disciplinas integradoras, sendo relatado tanto por profissionais da SRE como da escola sobre a disponibilização escassa ou tardia dos mesmos.

Já o D2, ao ser questionado sobre o currículo e as adaptações dos discentes e docentes ao EMTI, considerou que:

A nossa escola, ela tem um modelo progressista de se lidar. Uma grande maioria da nossa equipe pedagógica, ela tem a situação, a metodologia freiriana e de bell hooks a ser trabalhada. Mas, nós ainda temos muitos professores que trabalham em uma linha neoliberal. Isso me preocupa muito, enquanto gestor. Por que? Enquanto muitos professores entenderam que você precisa do diálogo, você precisa de ter uma escola atrativa, você precisa do pensamento reflexivo e ainda tem gente que acha que precisa de fila, precisa ordem e precisa silêncio. E aí, nessa adaptação de currículo... Preocupa (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

D2 não fala especificamente do EMTI pois aborda teorias relacionadas à ação pedagógica e não se aprofunda no contexto acerca do nível de ensino o qual foi direcionado a pergunta, porém ele demonstra que há uma diversidade de profissionais na escola e com abordagens diferentes. Como o D2 não aborda a questão dos

discente, a pesquisadora questionou: “Então agora fale um pouco sobre a adaptação dos alunos com relação a esse modelo?”, tendo a seguinte resposta:

Eu acho que o aluno é muito mais fácil porque o nosso aluno aqui, ele é o sistema progressista da raiz. Porque o aluno, você entregou o projeto para ele, ele entregou o produto concreto, ele se entrega, ele faz, ele coloca a mão na massa e ele faz.[..] São eles. Então assim, o aluno hoje, ele procura essa vivência e aí trabalhar com isso. E... Só exposição, o aluno não gosta, eu acho que lógico, a gente precisa da teoria para a prática e da prática para a teoria. [..] Ele vai, ele quer ir e conhecer o mundo. E aí, muitas das vezes, por ele estar num bairro fechado, o mundo dele é muito distante. Ele ir numa praça para fazer uma pesquisa, numa árvore, numa flor que cai em qualquer parte do tempo, aquilo ali para ele é inovador. E nós temos professores que fazem isso. É bonito de ver os professores que tem um carinho em ensinar assim. Conseguem ter essa experiência (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

Percebe-se, no entusiasmo demonstrado pelo profissional e que ele reconhece que os alunos querem uma vivência em que ele seja sujeito ativo da construção do conhecimento. Contudo, na sua fala ele deixa transparecer que não são todos os professores que desenvolvem esse trabalho e mais uma vez ele retoma a questão do contexto em que a escola está inserida, com um ponto a ser observado no planejamento de práticas que ampliem as vivências dos discentes. A S2 complementa a fala, abordando também a questão da localização e o contexto social da escola e sobre a diversidade de projetos desenvolvidos na escola:

Quando eu comecei a trabalhar aqui, a gente tinha um certo receio. Que era assim, muito mal falado. E aí, quando eu comecei, eu vi outra realidade. E eu apaixonei. [...]Porque assim, é isso que eu estou falando. É diferente, é diferenciado, aqui. Eles fazem questão de levar o aluno para tudo [...] O aluno tem a oportunidade, sabe, de ver a coisa, de sair do bairro e ver, sabe? Interagir. Interagir. [...] Mas tem o projeto da culinária, tem vários projetos. Então, as crianças não estão preparando só para o ensino. Elas estão preparando para a vida. Porque abre um leque de vivência para eles. [...]Por exemplo, eles vão na feira do livro. [...] Porque não adianta você pegar o livro e falar assim, vai ler. Tem que descobrir esse interesse. E isso aqui desperta aqui na escola. Entendeu? Olha, tem projeto de coral, tem projeto de... São projetos que não dá nem para falar. Os professores aqui gostam muito. Então, assim, isso aqui tem demais. A escola aqui é apaixonante. (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

A pesquisadora questionou a EEB2, se gostaria de complementar as falas, a mesma se negou. Mais uma vez, as falas de D2 e S2 apresentaram uma visão de

geral do trabalho desenvolvido na escola e não especificamente do EMTI. Observa-se que a escola procura propor atividades em que os alunos possam ter vivências fora dos muros da escola e trabalho com a metodologia de projetos. Ao se falar sobre a Educação em Tempo Integral é necessário considerar como parte do processo educativo tanto o tempo como o espaço escolar (Gonçalves, 2006)

Com relação ao espaço escolar do EMTI, foi realizada a terceira pergunta à DE: “*Você considera que as instalações escolares estão sendo utilizados como espaços educativos no EMTI?*”. Essa profissional apresentou as diversas realidades das instituições escolares com relação aos espaços escolares:

Depende do contexto. Existem algumas onde eu vejo isso acontecer e fica evidente a boa utilização desses espaços porque eu falo também, depende da escola ter o espaço. Em primeiro lugar, a escola tem que ter espaço. Que outros espaços? Escolas criaram espaços. Por exemplo, qual você tem dessa escola que foi a referência? A Rádio Escolar de lá, foi um espaço bem utilizado. O Refeitório... Nossa, ficou top. Ficou uma coisa assim, diferenciada. [...] Nós temos escolas que têm salas temáticas muito boas já outras não. Os laboratórios que chegaram fazem pouco tempo, agora chegou um recurso muito bom para o laboratório. Eu fico triste quando a escola não consegue fazer ou utilizar esse recurso (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Diante das respostas da DE, percebe-se que há uma diversidade de realidade, escolas bem equipadas e com um espaço físico adequado e outras com realidade totalmente diferente, sem espaço inclusive para atividades nas salas temáticas. Ela demonstra que algumas escolas não conseguem fazer uso do recurso para melhoria dos espaços educativos. A partir da resposta da DE, a pesquisadora perguntou sobre as diferenças entre os diversos espaços das escolas: “*Diante da sua fala há uma diversidade de espaços e utilização dos mesmos. Você pode falar um pouco mais?*” Então a DE pontuou:

Há muita discrepância. Por que? Por exemplo, eu tenho escola que não tem sala. Mas ela utilizou outros espaços, que é escola que tem curso de segurança do trabalho. Nós chegamos a pensar em comprar um vagão para ela colocar como salas temáticas, porque ela não tinha. Ela não tem sala (DE entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

A DE demonstra ter conhecimento sobre os espaços escolares e a partir da sua fala é possível perceber que há escolas que utilizam os espaços educativos e

desenvolvem boas propostas e há aquelas que não possuem espaço disponível para desenvolver atividades conforme a proposta do EMTI. Já para a SR foi feito o seguinte questionamento: *“Fale um pouco sobre os espaços das escolas da regional. O que você considera como sendo adequado?”* E A SR apresentou a seguinte reflexão:

Se a gente for analisar, praticamente nenhuma tem esse espaço, né? Porque nós não temos uma escola com espaço para horários de descanso. Tem um espaço para os períodos após o almoço, para que esses alunos possam ter aquele horário de descanso, que possam ter uns clubes de protagonismo, laboratórios que tivessem realmente condições. Melhoraram as bibliotecas, sim, mas ainda falta um acervo de livros que fosse interessante, sala de jogos, espaço mais aconchegante. Então, acho que a estrutura física ainda não foi adaptada para a escola em tempo integral. Pegou toda a estrutura que existia para uma escola de tempo normal e tentou colocar os meninos no meio (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

As colocações dos entrevistados D2 e S2 sobre as atividades pedagógicas da DE e SR nos remetem as concepções de Leite et al (2015) sobre a necessidade de considerar e reconhecer que ampliar o tempo demanda uma adaptação do espaço escolar, mas não pode ser confundido com a necessidade de ir além dos muros da escola e considerar os espaços da cidade como possibilidade de espaços educativos.

Por outro lado, ao se considerar outros espaços de aprendizagem não se anula a necessidade de um espaço escolar adequado, “um espaço escolar digno com espaços lúdicos, de convívio, banheiros e salas de aula adequados ao número de alunos, lugares para oficinas e projetos diversificados” (Leite et al, 2015, p. 44).

Neste aspecto, foi realizado o seguinte questionamento à AE: *“Os pais relatam sobre o espaço físico da escola durante os atendimentos? Em caso afirmativo, apresente alguns pontos citados por eles.”* Diante dos atendimentos realizados a AE afirma que: *“Os pais falam que normalmente em termos de espaço físico, o trabalho desenvolvido quase sempre na sala de aula, sendo cansativo para seu filho”* (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025).

Diante da fala da SR é possível perceber que o trabalho pedagógico fica muito restrito ao ambiente da sala de aula, não possibilitando a vivência em outros espaços espaço de aprendizagem o que pode impactar no interesse do discente. No que tange ao interesse, ao analisar os fatores que levam a evasão no Ensino Médio em Minas Gerais a partir dos dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios

(PNAD), Soares et al (2015) apresenta a variável abaixo relacionado a essa questão e esclarece:

“O interessante é que o constructo “ansiar por uma escola dinâmica/inovadora”, que foi interpretado como sendo o desejo de parte dos alunos de uma escola diferente da que é vivenciada por eles” (Soares, et al. 2015, p. 769)

Percebe-se a partir da fala da SR, que os diversos ambientes da escola e fora dela, não são utilizados durante o desenvolvimento das aulas do EMTI. A Educação Integral deve ser compreendida como aquela que amplia e reformula os tempos e espaços permitindo oportunidades de aprendizagens aos alunos a partir do território no qual a instituição escolar está localizada (Moll et al., 2024).

Há a necessidade que a escola em tempo integral se aproprie dos espaços disponíveis na comunidade escolar para que os mesmos sejam espaços de construção de aprendizagem, “assim a cidade se constitui em um currículo vivo” (Leite et al., 2015, p. 44). O problema detectado pelas falas das profissionais da SRE, está relacionado à falta de espaço adequado para o desenvolvimento adequado das atividades propostas na Escola de Tempo Integral. Como os espaços escolares são utilizados como espaços educativos é fundamental para motivação e interesse dos alunos.

As falas também demonstram que as profissionais não consideram os espaços fora da instituição escolar como espaços educativos. Diante das falas percebe-se a necessidade de apropriação dos diferentes espaços da comunidade escolar e utilização estratégias para ressignificá-los como ambiente de aprendizagem e construção do conhecimento.

A partir do momento que o aluno percebe que as experiências que ele vivencia cotidianamente estão integradas, de alguma forma ao trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar, ele passa a reconhecer-se como parte do processo educacional. Esse reconhecimento permite o fortalecimento do sentimento de pertencimento e contribui, em grande parte, para uma participação mais efetiva do discente.

Com relação aos espaços escolares utilizados durante as práticas pedagógicas do EMTI, foi realizada a seguinte indagação aos profissionais da escola: *“Como é a organização dos espaços de ensino? Você os considera adequados para a proposta*

pedagógica do EMTI?”. A EEB1 começou descrevendo os espaços diferenciados que a escola disponibiliza:

Então, a escola conta com laboratórios, tem espaço tanto na parte de Informática, tanto como para as aulas práticas. A parte externa que os meninos desenvolvem em horário de almoço, Clube de Protagonismo, são tudo que eles podem fazer. [...] A área de lazer. Essa parte do lazer, para eles terem horário de almoço, tem na escola. Então, assim, de espaço aqui... Salão de biblioteca. (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A EEB1 apresenta vários espaços que podem ser utilizados para o desenvolvimento de diversas atividades na escola, demonstrando que há uma diversidade de ambientes e que houve uma reorganização de espaços visando o atendimento do EMTI. Em seguida a D1, complementou a fala da EEB1:

A Informática, nós preparamos na internet só para a Informática. Então, não é aquele negócio que caiu a Informática e está ruim.[...]Cada ano a gente implementa também. Igual o álcool e açúcar está chegando agora, os destiladores. Então, assim, quanta parte, às vezes é um pouco lento, mas porque tem licitações, tem todo um processo a ser feito. (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A S1 também complementou a fala afirmando: *“Sim, está chegando materiais.”* (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). As citações das D1 e S1 revelam que os espaços da instituição escolar estão sendo adaptados aos poucos, durante o processo de implementação do curso, indo de encontro com a fala da DE sobre a diversidade de realidades dos espaços escolares das instituições educativas da SRE e a aquisição de materiais durante o desenvolvimento do curso.

Embora o Programa Nacional da Educação Integral, tenha em sua redação a ampliação do tempo integral como consequência da organização de uma proposta pedagógica e de um currículo educativo que se associada utilização de diferentes espaços seja dentro ou fora da instituição escolar (Brasil, 2023), observa-se que as profissionais da escola não percebem os diversos espaços formativos disponíveis na comunidade escolar ou na cidade.

Já o D2, apresentou os diversos espaços disponíveis na escola e as adequações que realizadas em alguns deles para incentivo à utilização dos mesmos:

Mas a nossa escola ela tem uma rotatividade de locais muito grande. Para falar a verdade, eu gostaria que fosse até mais. Eu estou achando que, atualmente, está muito parada. Conversei isso hoje com a Especialista 2. Mas é uma percepção minha, não está parado.[...] Mas existe um fluxo muito grande na sala de informática. E, assim, não acontecia. A biblioteca era fechada. E aí, a primeira ação da gestão foi tirar a porta. O aluno, ele entra lá a hora que ele quiser. Porque aqui nós não estamos vigiando aluno também não. E a gente confia vigiando o aluno [...] Nós temos uma rádio. E todas as turmas fazem gravação de podcast. E ele é visual, é apresentado pelo Instagram [...] Nós temos uma sala aberta, que é o pergolado. Ele é utilizado [...] Nós temos essa área de convivência, que foi feita por pneus, pelos alunos [...] Então eu acho que a nossa escola e o compartilhamento de locais de aprendizagem é bom. A sala de informática e a biblioteca são as mais disputadas, mas também não tem grandes conflitos. (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025)

Embora o diretor cite os diversos espaços disponíveis na escola e afirme que os mesmos são utilizados, em um determinado momento ele usa expressão que " a rotatividade está parada", se referindo a sua percepção sobre a pouca utilização dos espaços, atualmente e em outro momento afirma que considera boa a utilização dos espaços, porém cita apenas a sala de informática.

Os espaços escolares devem ser utilizados como espaços formativos e de aprendizagem, devem ser estratégias para a construção do conhecimento do aluno, fazendo com que o ambiente escolar fique mais atrativo. Uma das medidas para diminuir a evasão escolar é propiciar um ambiente em esse estudante se sinta bem (Haddad et. al, 2009 apud Ferreira e Oliveira, 2020).

Ao serem questionadas sobre o assunto, as profissionais S2 eEEB2 não quiserem complementar, mas acenaram com a cabeça concordando durante a fala do D2. Para concluir esses conceitos abordados nesta parte da entrevista, foi realizada a seguinte pergunta a todos os participantes: *“Como a organização do tempo, espaço e currículo podem impactar na decisão da família em se transferir desta modalidade de ensino?”*.

A DE apresentou sua percepção sobre os atendimentos que a equipe aos pais informando que a acredita os pais decidem transferir os alunos do EMTI, devido ao tempo de permanência na escola:

Quanto tempo, sim. Espaço, não. Eu vejo que é uma reclamação assim, o aluno não quer ficar na escola, tem que entender. E aí eu brigo muito. Eu falo, olha, esse menino, ele quer ficar em casa. Porque eu prefiro o aluno dentro da escola. Eu prefiro o aluno dentro da

escola, por pior que ela ofereça, do que estar na rua, em casa, sozinho. Vivendo hoje, que a gente está vivendo um momento de solidão desses meninos dentro de casa, porque o pai vai trabalhar. E ele ficar sozinho, ele se entrega a outras demandas. [...] De outras depressões que a gente está vendo hoje, e nunca houve também. Depressão, automutilação, que são doenças que a gente estava vendo, que não tínhamos antigamente, e que hoje estamos vivendo tudo. Então, me preocupa esse aluno, em um período só na escola (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Mediante a fala da DE, observa-se que há uma resistência da família com relação à extensão do tempo, abordando um ponto sobre a saúde emocional dos estudantes ao ficar sozinho em casa.

A DE apresenta um outro ponto a se levar em consideração ao propor a extensão da carga horária, que não consta em documentos oficiais, tanto nacionais como estaduais, relacionado aos casos de depressão vivenciados, atualmente, pelos estudantes. Diante dessa fala a pesquisadora interpelou: *“Você comentou um pouquinho sobre a questão de depressão. Você acha que isso também, a gente não colocou esse tema aqui, mas você acha que seria também uma questão que impactaria as transferências dos alunos do período no EMTI?”* Sendo que a DE complementou:

Isso sim. Após a pandemia isso ficou muito presente. Está muito presente, não só de depressão, são várias doenças que apareceram com relação à saúde mental, pós pandemia. Vamos lá, vamos falar um pouquinho. É uma geração que foi muito afetada e que está presente nas escolas. Essa geração está doente! Hoje eu estive em reunião com o CAPSi¹², buscando soluções, protocolos de atuação. Então, eu vi que estava assim.[...] Não existe protocolo. Eu não tenho um protocolo para tratar do menino que entra em surto lá na minha escola. (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

Sobre esse tema, a DE foi a única a abordá-lo, porém ela deixa claro que atualmente é uma preocupação deste órgão público, procurando inclusive parcerias com setores da saúde para estabelecer ações conjuntas. Essa ação da SRE corrobora com um estudo recente de profissionais da área da saúde sobre a relação da saúde mental dos adolescentes e a evasão escolar no qual elas afirmam que “há uma interdependência entre saúde mental e permanência escolar” (Da Silva et. al, 2025).

¹² Centro de Atenção Psicossocial à Infância e Adolescência

Além do protocolo citado pela DE, é necessário analisar como o ambiente escolar, a utilização dos diversos espaços educativos e atividades desenvolvidas tem colaborado para a melhoria da saúde mental dos adolescentes e assim influenciado na sua decisão em se retirar da instituição escolar.

Como a DE não mencionou sobre o currículo, a pesquisadora questionou: *Diante dos atendimentos na SRE, o currículo pode impactar na decisão da família em se transferir desta modalidade de ensino?* Sendo a seguinte resposta:

Eu não sei se os pais que vem aqui não são os que têm tanto conhecimento, eles não têm a informação sobre o currículo. Eles têm até um certo desconhecimento do currículo. Até hoje, eu vi um pai e uma mãe que queria alterar a conta do currículo. (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

A partir da exposição da DE, a pesquisadora pediu para mesma falar sobre a comunicação com os pais: *Diante da sua fala, você tem percebido uma certa falta de comunicação com os pais?* A profissional relatou:

“Médio é mais complicado. [...] Mas no início, na escola referência¹³ foi feito um trabalho muito bem feito. Quando houve o acolhimento de pais foi uma beleza, tanto, que as escolas conseguem manter isso até hoje. Elas conseguem engajar mais os pais, assim, é diferente. A escola que consegue engajar mais os pais, pra mim, aí ele é top de linha. Porque aí, o pai não tira mesmo. A gente tem também uma vertente, que chega muito aqui, no atendimento escolar, chega falando, meu filho quer trabalhar, a gente precisa que ele trabalhe. Eu sou muito resistente com isso. Porque na maioria das vezes, eu nem acredito. Eu acho que ele só quer sair, nem vai trabalhar. A gente aqui, leva o pai a refletir, se o filho realmente vai trabalhar. Se ele deixa o aluno no integral, é a oportunidade dele [...] abrir a cabeça. Ele estando na educação integral, de conhecer mais seu propósito, ainda mais quando a gente tem o EMTI profissional. Eu acredito muito, nessa perspectiva. Agora, se o filho vai trabalhar, parece que assim, ele já começa a se acostumar com o subemprego. Por quê? Porque ele vai levar vai achar o trabalho chato? Não vai, mas vai ser um subemprego, que vai pagar pouco. Então, quando veio a proposta do pé de meia, eu achei que era uma proposta maravilhosa, só que, no meu primeiro entendimento, viria para todos os alunos. Entendeu?” (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025)

A dificuldade de comunicação com os pais foi um ponto levantado pela DE com relação ao fato de os pais não questionarem sobre o currículo ao se dirigirem ao

¹³ Escola POLEM

atendimento da SRE, demonstrando a falta de envolvimento dos pais na proposta do EMTI. Cabe aqui lembrar as considerações de Paro (2000), sobre a percepção da falta de conhecimento dos pais sobre o que é desenvolvido ou ensinado na escola, mas também se observa que os professores não possuem preparo para apresentar às famílias temas pertinentes a esse assunto.

A profissional também cita que no início da proposta do EMTI foram desenvolvidas estratégias de comunicação com os pais que permanecem até hoje e impactam na permanência dos alunos na escola. A estratégia a que se refere a DE são os Momentos Coletivos de Convivência e Interação, os quais tinham como proposta a realização de encontros para possibilitar a convivência e troca de conhecimentos entre profissionais da escola, alunos e pais (Minas Gerais, 2018).

Outro ponto relatado pela DE é o motivo dos pais procurarem o atendimento da SRE, no qual eles alegam a questão da necessidade do estudante em trabalhar, porém a profissional demonstra não ter convicção que este seja o motivo, mas, ao mesmo tempo ela questiona as formas de emprego aos quais os estudantes se submetem e a eficácia os programas com auxílio financeiro aos estudantes.

A sociedade atual e as necessidades essenciais da família, muitas das vezes, não permite que o educando se dedique apenas aos estudos, necessitando de um trabalho para complementar a renda familiar e isso se reflete principalmente no Ensino Médio. Ao se propor a ampliação da carga horária para o ensino médio, tendo como intuito uma educação emancipadora, faz-se necessário analisar os aspectos relacionados à classe trabalhadora que frequenta esta etapa da Educação Básica, como a reflexão apresentada por Borges et. al (2018):

A indicação passa a ampliar a permanência do estudante na escola de ensino médio, o que demanda expressiva mudança na relação dos jovens que trabalham e estudam em relação à escola, uma vez que para nela permanecer é necessário garantir as condições de vida daqueles que historicamente dependem do trabalho desde jovens. Assim, na relação entre manter a subsistência e a escola, corresse o risco da evasão ainda maior da classe trabalhadora do ensino médio se as condições para sua permanência não forem garantidas (Borges et. al., 2018, p. 137-138)

Os autores nos remetem a uma análise sobre quais são as possibilidades e oportunidades que estão sendo apresentadas ao estudante para que ele continue frequentando as aulas do EMTI. Embora a proposta da ampliação da carga horária é

apresentada nos documentos orientadores como a possibilidade de uma educação emancipadora, é fundamental analisar os contextos e realidades em que esses jovens estão inseridos e viabilizar ações para sua permanência nesta proposta educacional.

Ainda na fala da DE é citado os programas governamentais de incentivo financeiro como uma possibilidade, deixando claro sua opinião sobre a impossibilidade de atingir todos os estudantes do EMTI, devido aos seus critérios para recebimento do recurso financeiro.

Desta forma, a análise da fala da DE permite concluir que há um desconhecimento dos pais sobre o currículo desenvolvido na escola, sendo necessário estreitamento do diálogo entre família e escola para que os pais conheçam a proposta pedagógica da instituição escolar. Conclui-se também que a necessidade de trabalhar e de complementar a renda familiar seja um dos motivos das solicitações de transferências do EMTI.

A SR narrou sua percepção sobre as influências dos fatores do tempo, currículo e espaço na decisão da família em solicitar as transferências, tendo em vista o acompanhamento do trabalho da DIVAE:

Se realmente tivesse uma escola que fosse agradável, que ensinasse, que talvez preparasse ele para a vida, que preparasse ele para o mercado de trabalho, que tivesse até a questão do empreendedorismo, porque eu acho que nem todo mundo hoje vai para uma faculdade. Ele pode criar o seu negócio. Se tivesse uma visão de vida, de mundo para esse aluno, eu acho que talvez esse EMTI poderia ter mais sucesso. Eu cheguei a ouvir de um pai, uma vez, que me levou pedindo uma vaga, e eu tentei convencer ele a ficar o tempo todo. Ele falou: Você sabe de uma coisa? Meu filho aprendeu a jogar truco na escola. Não está aprendendo nada. [...]Aí você chega a ficar sem argumento (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Pode-se observar na fala da SR, que há crítica sobre a matriz curricular desenvolvida no EMTI e sua desconexão com as reais perspectivas do aluno, apresentando o que ela entende como o ideal: uma proposta que não aborde temas para uma formação específica, mas desenvolva habilidades necessárias para atuação no mercado de trabalho. Outra crítica se refere as atividades desenvolvidas na escola, que não tem objetivos claramente definidos, gerando questionamentos dos pais.

AAE também descreveu a seguinte concepção: “Os pais, na verdade, não têm muita essa percepção, mas a gente já vê quando são alunos um pouco maiores, eles

têm essa visão e nos questionam: Para que estudar determinadas coisas?” (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025).

A fala da AE corrobora com a da SR, no sentido da crítica ao currículo, percebendo-se claramente que os alunos não têm conhecimento sobre os objetivos do trabalho com determinados componentes curriculares, assim como a família também questiona sobre as atividades que são desenvolvidas na escola.

Considerando as colocações das profissionais da SRE sobre a influência do tempo, espaço e currículo na decisão em solicitar a transferência do aluno do EMTI, pode-se observar que a questão do tempo é um fator que interfere na decisão, pois está diretamente relacionada à necessidade de trabalho do aluno. Embora haja por parte das entrevistas a convicção de que a família não tem conhecimento sobre currículo, os relatos das mesmas demonstram que há um questionamento dos pais e estudantes sobre o desenvolvimento do mesmo e os componentes curriculares incorporados na matriz curricular do EMTI, gerando insatisfação e impactando também na decisão de não continuidade nesta modalidade de ensino.

O mesmo questionamento foi realizado aos profissionais das escolas, sendo que a S1 também reforçou, sobre a necessidade de o aluno trabalhar, como sendo um dos motivos relacionados ao tempo, afirmando: *“Há a necessidade de trabalhar.”* (S1, entrevista concedida em 31 de setembro de 2025). A EEB1 complementou: *“O desafio é a questão desse trabalhador, porque ele tem que ajudar em casa, a família, vai chegando numa certa idade, que começa a cobrar”* (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Para elas a motivação para a solicitação de transferência do EMTI está relacionada a necessidade do aluno trabalhar, não apresentando nenhum outro motivo que possa estar associado ao currículo ou espaço. Essa questão também vem sendo apresentada como um desafio relacionado ao Ensino Médio. Segundo Francóí et al. (2019) há uma carência de ações palpáveis no âmbito das políticas públicas voltadas para os alunos trabalhadores que estudam no Ensino Médio, apesar da normatização dos seus direitos à Educação.

A D1, complementou a fala da EEB1, sobre o aluno trabalhador, apresentando uma concepção do aluno que há alunos que solicitam a declaração de transferência do EMTI porque eles não têm interesse em estudar, sendo sua motivação é inserir no mercado de trabalho. Para ela há dois perfis de alunos, sendo aqueles que não pretendem continuar os estudos e aqueles denominados por ela como “dedicados”

que pode ser entendido como aquele que seguirá a vida acadêmica e que consideram a possibilidade de ficar no EMTI. Neste sentido a D1 relatou:

O aluno que não gosta de escola, não gosta de estudo, ele não fica. Tem essa parte também porque eu vejo que tem pessoas que saem muito bem na vida, foi um ótimo marceneiro, um ótimo pedreiro, entendeu? Tem os dons. Tem pessoa, aquele que não gosta de escola, ele não fica, não permanece, porque é mais tempo. Né? Então, existe, por exemplo, aquele que até decidir, ou seja, saber o que quer da vida e tudo, então esse aluno fica durante período. Ficar mais tempo na escola, tem que ser para os dedicados. Não adianta você querer uma criança que você vê que tem toda habilidade para ser um marceneiro e ficar na escola nove aulas. Ele não vai ficar. Então, esse também é um fator. O fator é, a maioria sai para trabalhar e tem muitos que preferem trabalhar já de imediato do que estudar. Então, essa conscientização, para mim, tem que vir da família, entendeu? Conscientização, até a criança entender o que ela vai depois escolher, o que vai ser bom para ela, ela estar mais tempo na escola, aprender mais, estudar mais, essa conscientização vem lá da raiz, vem da família. Então, o grande desafio nosso, não é só do aluno, é da comunidade. É um desafio muito grande, você mostrar para a comunidade que para o filho dela vai ser melhor o ensino médio de tempo integral do que o regular, do que sair de imediato para o trabalho. Que futuramente ele vai estar colhendo coisas melhores para ele. Então, esse é um desafio muito grande” (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Observa-se diante da fala da diretora, que a profissional tem uma opinião que de que os alunos que solicitam as transferências do EMTI são aqueles que não gostam da escola, porém não ela não faz uma reflexão dos motivos que levam esse aluno a ter um descontentamento pelos estudos, já relacionando diretamente às habilidades voltadas ao campo do trabalho. Nesta fala desconsidera-se que vivemos em uma sociedade do conhecimento e uma das formas de exclusão, é negligenciar as possibilidades de aquisição do mesmo (Demo, 2007).

Em qualquer atividade desenvolvida na sociedade é necessário conhecimento e sua ressignificação é essencial, para que a aprendizagem dos bancos escolares seja atrativa para o estudante e possa ser ferramenta para sua autonomia e permita novas aprendizagens no decorrer da sua vida, independente da profissão que ele vá desenvolver.

A fala da D1 reforça a ideia que somente o conhecimento considerado científico é importante e que a escolarização é definida de acordo com a sua função laboral desenvolvida na sociedade. Neste sentido Pereira (2014) faz uma reflexão sobre o discurso presente atualmente na escola e a continuidade da consolidação sobre a

“racionalidade científica” (Pereira, 2014, p.143). Ela afirma que as instituições escolares, mesmo em uma sociedade moderna que deveria valorizar os vários conhecimentos, há a configuração em manter o papel de destaque para o conhecimento científico.

Nesse sentido, a partir da análise da fala de uma profissional que atua como gestora escolar, conclui-se que é necessário que a escola mantenha a sua função de possibilitar a inclusão do cidadão na sociedade do conhecimento. Contudo há a necessidade de uma reestruturação desta instituição, a começar pelas concepções dos profissionais que nela atua, com relação aos estudantes e conhecimentos, evitando assim, manter a hegemonia de saberes e profissões consideradas importantes, disseminadas na sociedade ao longo das gerações e que também estão presentes no contexto escolar.

A EEB1, complementou a fala da diretora refletindo: *“É uma questão cultural, né? Como você falou. Porque é da família, né? Família que tem que começar a mudar, entendeu?”* (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). Ao abordar as teorias de Paulo Freire em seus estudos, Demo (2007) afirma que a pobreza deve ser compreendida tanto na dimensão material como cultural. Para o autor a “ignorância cultural” (Demo, 2007, p.316), é um fato que foi construído historicamente, como uma forma de segregação política e de manter os indivíduos em situação de pobreza, submissos aos grupos economicamente privilegiados.

As considerações deste autor contrapõem a fala da EEB1, pois ao afirmar que é uma questão cultural, a profissional, remete à família toda a culpa dessa questão, desconsiderando os processos que existem na sociedade e que resultaram nas perspectivas que a família tem com relação a escola.

Diante desse ponto levantado pela EEB1, cabe a escola desenvolver o seu papel de instituição educacional de fato, promovendo a conscientização dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, por meio de momentos que propiciem às reflexões sobre a realidade na qual eles estão inseridos e as perspectivas de mudança da mesma, começando assim a quebra de paradigma com relação às concepções da família sobre a Educação, para que ele possa enxergá-la como possibilidade de exercício real da cidadania.

Contudo a concepção da família sobre a escolarização de seus filhos, é apresentada por Krasuwczyk (2011) como com um dos desafios do Ensino Médio, em que ela afirma que para determinados segmentos sociais, cursar o Ensino Médio é

comparável à satisfação de necessidades básicas, sendo algo natural para os jovens nessa faixa etária.

Nesses contextos, a motivação escolar encontra-se, principalmente associada a mecanismos de recompensa, seja por meio das expectativas familiares, seja pela possibilidade de acesso à uma formação em um curso superior. Contudo há outros grupos sociais no qual o Ensino Médio não faz parte do capital cultural e muito menos da formação educacional da família, sendo assim, a continuidade dos estudos não é necessariamente exigida ou valorizada. Nessas situações, não há a exigência do aluno em continuar os estudos, se tornando um grande desafio para escola motivar e dar sentido à escolarização para jovens oriundos desses grupos sociais (Krasuwczyk,2011).

Com base nas falas das profissionais da Escola1, é possível perceber que elas têm conhecimento sobre as perspectivas dos alunos e de suas famílias sobre o estudo e compreendem o desafio da instituição escolar, pois é necessária uma mudança de paradigma de uma sociedade. A escola tem que atuar em duas frentes de trabalho sendo a primeira voltada para o incentivo dos estudantes em permanecer no ensino integral, com o argumento de melhores perspectivas profissionais e a outra mantendo o diálogo com a família, discutindo as projeções para seu filho no contexto atual da sociedade.

Além das questões acima apresentadas pelas profissionais, a D1, complementou, se referindo as estratégias utilizadas pela escola para manter o diálogo com os pais:

As reuniões que a gente faz com os pais, tem uns que já são conscientes desse tipo, sabe? Se é melhor para o meu filho, ele vai estudar um tempo mais, ele vai sair de um curso técnico. Então, tem uns que tem, mas a maioria não tem. Não tem essa formação, que é o melhor para o filho dele. Estudar mais um pouco, escolher coisas melhores para o futuro, eles querem o imediato: Agora eu preciso que ele ajude dentro de casa. Então, essa conscientização é difícil, mas a gente trabalha para que eles entendam. Sempre a gente faz reuniões com os pais, mostramos para eles essa importância, porque é uma sementinha, a gente vai plantar, né? Para ver se a gente colhe (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Desta forma, percebe-se que a única estratégia utilizada pela escola para manter o diálogo com a família é a realização de reuniões. Embora os profissionais da escola procuram conscientizar os pais sobre os benefícios do EMTI para as

oportunidades dos alunos futuramente, não é possível identificar se os resultados são efetivos.

É recorrente a interpretação de que a motivação para que o aluno estude está fundamentada no ingresso no mercado de trabalho, no entanto, tal pressuposto parece um tanto quanto frágil frente ao contexto atual da sociedade, em que há o desemprego estrutural. Além do mais, no cenário presente, as possibilidades de ascensão social por meio dos estudos têm se mostrado pouco eficazes e muito restritas (Krasuwczyk,2011).

A quinta indagação não foi realizada aos profissionais da Escola 2, devido a interrupção da entrevista. Houve um fato na escola, sendo necessária a atuação dos entrevistados.

Contudo é importante ressaltar que os D2 e S2 apresentaram motivações para solicitações de transferências relacionadas ao trabalho formal e informal do estudante, já descrito na subseção anterior, corroborando com as falas dos demais entrevistados aqui citados.

A próxima subseção analisa as informações fornecidas a partir dos atendimentos realizados pelos profissionais das escolas e SRE com relação aos casos de solicitações de transferência do EMTI e as formas de sistematização dos mesmos.

3.3.3 - Atendimento aos Responsáveis: escuta, contribuições e possibilidades de sistematização

Esta subseção analisa os procedimentos realizados durante os atendimentos aos pais ou responsáveis legais, bem como aos estudantes maiores de 18 anos na esfera da instituição educacional como na SRE. Examina ainda, as formas de sistematização das informações coletadas durante os atendimentos e as possibilidades de melhoria das mesmas.

Assumimos, nesta pesquisa, a importância do trabalho do burocrata de nível de rua, como aquele profissional que atua diretamente com os sujeitos impactados pelas políticas públicas e podem fornecer informações úteis para replanejamento das ações. A discricionariedade desses profissionais, faz com que eles criem suas rotinas de trabalhos, que embora informais, fazem parte da política (Lipsky,2010).

O conceito de burocratas de nível de rua, vem contribuir com nossa discussão, pois se trata de como esse profissional que atua na linha de frente (Lipsky, 2010), aqui neste caso, é aquele que realiza o atendimento aos pais e responsáveis que chega no órgão público, decidido a solicitar transferência e nesse momento apresenta suas motivações, sendo esses dados essenciais para entender os fatores de não continuidade de estudos no EMTI.

Inicialmente foi perguntado à DE: *“Como a regional acompanha dos dados e situações de solicitações de transferências das escolas de EMTI?”*. A DE apresentou a seguinte reflexão:

Não existe, né? Especificamente do EMTI. Não tem uma sistematização dos dados e situações das escolas de EMTI. Mas a gente tem que pensar no geral. Eu não acredito, não vejo nenhum assim. Os dados aqui compilados só de EMTI. Não tem (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Na fala, ela deixa claro que não há uma sistematização dos dados com relação às transferências do EMTI. Há a percepção, nesse primeiro momento, de que é importante organizar e analisar dos dados de todas as escolas, sendo referido pela entrevistada com a expressão: “pensar no geral”. “Sistematizar é resgatar, registrar, ordenar e interpretar, analisar e coordenar” (Souza, 1998, p. 34), partindo dessa definição, é essencial sistematizar as informações sobre as diversas ações e dados quantitativos de um determinado projeto que está sendo implementado, para proceder a análise e propor novas possibilidades de trabalho.

Já para a SR foi questionado sobre acompanhamento do trabalho da equipe e os fatores recorrentes apresentados nos atendimentos: *“Com base no seu trabalho de acompanhamento dos atendimentos aos pais quais são os fatores mais recorrentes que levam os pais a procurar a DIVAE para solicitar transferências do EMTI para outras modalidades de ensino?”*. Sobre os atendimentos à SR explicou:

“As profissionais escutam a família, anotam os pontos principais abordados no atendimento e a partir daí veem as possibilidades de transferências para outra escola. E eles pedem transferência por conta de trabalho. A maioria é porque os filhos precisam de estar trabalhando. Essa é a questão financeira. É o primeiro emprego (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

A partir da fala da profissional entende-se que também há uma rotina informal elaborada pela equipe de profissionais que atuam na DIVAE, porém não há uma sistematização das informações coletadas durante os atendimentos, corroborando, assim, com a fala da DE. Outro ponto que a SR volta a mencionar a necessidade dos alunos trabalharem, conforme já discutido na subseção anterior, sobre desafio da escola em motivar os alunos a continuar os estudos no EMTI e a obrigação de trabalhar para colaborar na renda da família.

Diante da fala da SR, a pesquisadora indagou: “*Tem alguma outra motivação que você tem percebido, além dessa?*”. Então a SR complementou:

Às vezes, em alguns, até não tem só a questão financeira. É porque também fica tão desmotivador ficar lá quatro, seis horas ou oito horas com um conteúdo que não agrega tanto, que ele prefere ficar no seu regular. (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Além das questões relacionadas às condições financeiras da família, a SR também aponta o desinteresse dos alunos como um dos motivos das solicitações de transferências constatadas por ela, durante o acompanhamento e supervisão dos atendimentos da DIVAE.

Ela aponta a desmotivação desse aluno do EMTI o que foi apresentada pelos demais profissionais da SRE e da Escola 2 ao serem questionados sobre modelo pedagógico do EMTI, em que elas citam a desmotivação do aluno, constatada pelas demandas apresentadas pelos pais ou estudantes, relatando que os mesmos acham desnecessária a ampliação de tempo e conteúdo.

Além dos problemas apresentados nas subseções anteriores voltadas à questão aos problemas estruturais da comunidade escolar, falta de conhecimento e motivação dos docentes com relação ao EMTI, gestão escolar pouco envolvida com o programa, observa-se conforme os atendimentos realizados pela SRE, a falta de perspectiva deste adolescente e paralelamente o seu desejo em ingressar no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que, os estudantes que estão nessa etapa de ensino são adolescentes e estão passando por pressões impostas a partir de responsabilidades apresentadas pelo percurso escolar e sua vida pessoal, que envolvem vários questionamentos relacionados à continuidade dos estudos ou trabalho, dificuldades com contexto familiar, falta de pertencimento a escola, somando a isso ele está

passando pelo processo de autoconhecimento, sendo, justamente nesse período, que há o aumento de itinerários no EM, gerando desinteresse e questionamento dos alunos, se os componentes curriculares serão realmente úteis para a sua vida.

Neste contexto é importante questionar quais são os motivos que fazem com que esse aluno esteja desmotivado. Um dos fatores associados ao desinteresse do aluno em relação aos conteúdos escolares e até mesmo à própria instituição educacional, relaciona-se ao tratamento que lhe é direcionado, uma vez que não há a prática de momentos que possibilitem a escuta atenta desse sujeito, tampouco a construção de processos de negociação e de ressignificação do papel da escola (Oliveira, 2017).

Cabe aqui uma reflexão que nos remete à necessidade de escuta desse aluno que é o principal sujeito da escola e que muitas das vezes é atingido pelas diversas mudanças do ensino, mas não são ouvidos. A gestão escolar pode propiciar momentos de escuta desse jovem, que está na escola e propor ações que colaborem para a motivação desse estudante.

Para a AE foi realizada a seguinte indagação: “*Descreva como é realizado o atendimento aos pais ou responsáveis com relação às solicitações de transferências. Como são feitos os registros destes atendimentos?*” Sendo que a profissional relatou:

Bom, no atendimento da DIVAE, normalmente quando vem aqui, a gente sabe que é porque existe alguma necessidade. Se procuraram a SRE, é porque têm uma necessidade sobre determinada situação. A gente faz o acolhimento, o ouve e a partir daí a gente tenta entender por que o aluno quer mudar de escola, o que levou ele a fazer essa solicitação, enfim. Faz algumas perguntas para tentar entender o por que dessa mudança, onde o menino mora, para verificar qual é a escola mais próxima, [...] o por que do aluno querer passar para o regular. E a partir daí a gente faz a verificação de qual escola que tem vaga disponível, [...] entra em contato com a escola, vê a possibilidade de acolhimento do menino. A gente verifica todas as possibilidades e faz o encaminhamento para a escola disponível e que atende às necessidades do aluno e fazemos os registros de informações básicas em uma planilha. (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025).

Além das ações relacionadas à verificação das possibilidades de atendimento à solicitação da família, a AE demonstra a necessidade de acolhimento dessa família que procura o órgão regional, é primordial entender o contexto que a motivou. A entrevistada evidencia o uso discricionarieidade durante ações, no sentido de personalizar o atendimento de acordo com as demandas apresentadas pelo público

atendido. Com relação à forma de registro a profissional se ateve a informar que é feito em uma planilha.

Aos profissionais das escolas foi realizada a seguinte pergunta: “*Poderia descrever como é realizado o atendimento aos pais ou responsáveis com relação às solicitações de transferência?*”. Então a D1 esclareceu:

Primeiramente, a gente conversa, para saber qual o motivo, é de onde a gente tira esses dados. Qual o motivo que o aluno está saindo? Por que ele tem algum problema? Para a gente saber qual o motivo do aluno sair (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A S1, complementou, informando: “*Porque a gente atende e passa a direção da escola primeiro*” (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). A D1 continuou:

Isso, porque a gente tenta conversar... Queremos saber. Por isso que eu falo que o problema maior é a família. A gente tenta convencer alguns, ficam claro, mas é raro. (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

Ainda sobre a família, há concordância entre as falas das profissionais, pois a EEB1 também acredita que não há conhecimento da família sobre as possibilidades e perspectivas com relação à melhoria do futuro do aluno. Novamente a profissional cita a questão cultural. Segundo a EEB1:

É a cultura. Ele e a família não tem uma percepção de que, por exemplo, se ele vai estudar um ano e sair, por exemplo vai ganhar um salário, mas se ficar um tempo a mais e ficar mais os dois anos, ele sai com uma formação e vai poder ganhar mais e lá pra frente vai ter uma vida melhor. Ele não tem uma percepção de futuro, eles querem imediato (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Krasuwczyk (2011), apresenta uma reflexão sobre a atualidade do contexto educacional no Brasil, que expõe o tamanho do desafio das escolas de Ensino Médio que vai muito além das concepções da família, pois a autora afirma há no contexto brasileiro, uma geração de jovens das classes de baixa renda com grandes dificuldades de perceber o sentido do percurso escolar relacionado com o emprego.

Temos muitos jovens que concluíram o Ensino Médio e não conseguem uma vaga no mercado de trabalho, colocando assim a dualidade deste aluno que cursa a essa etapa de ensino, entre a necessidade de trabalhar enquanto estuda ou continuar

no EMTI, com a incerteza se conseguirá um emprego. As profissionais da escola, não apresentaram uma reflexão sobre esses pontos, colocando na família, a culpa da não continuidade dos estudos.

Com relação ao questionamento a S2, apresentou de forma mais detalhada, assim como o principal motivo de transferência:

A gente questiona o motivo porque está pedindo transferência. Vai saber porque vai levar para a outra escola. A gente tenta argumentar, mas não. Eles querem transferência. Aí, cai naquilo que eu te falei, querem ir para o regular por causa de trabalho (S2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

O D2, complementou apresentando as questões legais e apresentou uma questão relacionada à necessidade do acompanhamento pelos órgãos públicos competentes deste aluno que solicita a transferência e esclareceu:

E a gente tem que lembrar que o pedido de transferência não pode ser negado. Mas é diferente do Ensino Médio, quase sempre é trabalho. E quando... é matriculado, é no regular. As transferências do Ensino Médio e isso fica como crítica pessoal, elas deveriam ser acompanhadas pelo conselho tutelar, não é porque ele é maior que, a nossa criança e jovem tem que ser acompanhado, seja pelo ministério público, não que tem quase 18, que tem a cabeça formada. A gente tem que pensar que esse aluno está saindo da primeira formação. Posso estar até falando uma bobagem... Ele fica muito mais vulnerável. E aí como que tira de uma escola e não matricula? Então eu acho que esse acompanhamento tinha que ser feito via ministério público, via conselho. Tirou da escola, tem que matricular (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

Neste sentido a S2 complementou:

E assim. Sempre que tem que pegar uma transferência. Eu sempre encaminho para a direção. Porque eles têm condições de fazer esse trabalho também. De convencer os pais, de argumentar pra não tirar (S2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

A profissional mencionada apresenta o esforço da escola em argumentar para que os responsáveis legais desistam de solicitar a declaração de transferência, assim como foi informado pelos profissionais da Escola1, demonstrando o desafio constante das escolas em manter os alunos no EMTI.

Ao ser questionada sobre o tema a EEB2, falou: “Não há necessidade de complementar” (EEB2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025). Então a pesquisadora, aprofundou um ponto apresentado pelo D2 e indagou: *“Uma questão que foi colocada aqui, é que deveria ter o acompanhamento do Conselho e do Ministério Público. Tem condições, de vocês saberem se o aluno que solicitou transferência vai matricular ou não?”*.

Os profissionais destacam que as ferramentas disponíveis na escola, não é possível ter informações sobre o percurso do aluno após a solicitação de transferência e evidenciou um problema:

Não. Não temos esse controle. A gente pergunta para onde vai ser matriculado o aluno. Alguns respondem de muito bom grado, mas a maioria não responde e acha ruim de perguntar, mesmo que está saindo uma boa. E assim, já escutamos muitas coisas ao perguntar. Nós lidamos com um público muito complicado. E aí não é nem questão de estar fugindo ou algo do tipo, não. O nosso público foi e é muito marginalizado, já sofreram tanto na vida. Que uma simples pergunta dessa, constrange e assim eu sinto como se fosse uma autodefesa. Por isso é difícil esse registro (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

A S2 também complementou a fala do D2, demonstrando a dificuldade em levantar informações sobre a escola em que o aluno estudará posteriormente e afirmou: *“Por isso que a gente evita até de perguntar”* (S2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

Conforme os relatos destes profissionais, ao solicitar a transferência do EMTI não há certeza se estes alunos continuarão seus estudos em outra escola, pressupondo que eles podem estar evadidos. Ferreira e Ramos (2018) ao analisar a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, apresentam várias reflexões sobre o Ensino Médio e as considerações apresentadas pelos elaboradores dos embasamentos legais para implementação do EMTI e consideram a necessidade de discutir exaustivamente sobre as ações propostas, para que as mesmas não contribuam para o aumento dos indicadores de evasão no ensino médio.

A fala dos profissionais apresentam um fato preocupante com relação ao monitoramento dos alunos que solicitam transferência da escola, pois não há ferramentas que permitam o acompanhamento do percurso escolar, sendo incerto considerar se este aluno continuará seus estudos.

Para continuar a discussão sobre esse tema com a DE, foi feito seguinte questionamento: “Como você imagina uma forma eficaz para a sistematização dos dados sobre as transferências do ETMTI? Qual seria a sua sugestão?”. A profissional apresentou o que considera possível ser implementado para a organização dos dados:

Eu gosto muito de planilha. Então, eu sei que nós estamos pensando em uma implantação de planilhas, mas que não sei se vão ser viáveis, a partir de algumas modificações que teve no sistema. Mas eu gosto muito do sistema de planilhas. Todo atendimento, a gente cadastrar, pode ser pelo Google Forms. Sendo o próprio atendimento ao público, pelo Google Forms disponibilizado para o público externo. A gente tem, até tem, né, as meninas tem uma planilha dos atendimentos. Agora se você fala de dados de transferência, por nível de ensino ou modalidade, para a gente poder compilar. Não existe. E nunca nos foi solicitado pela Secretaria também. Nem nos apontaram para um caminho (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Conforme exposto da profissional, observamos que é abordado dois pontos que necessitam de mais sistematização dos dados, sendo eles: os atendimentos realizados pela equipe da SRE e o quantitativo de transferências detalhando as especificidades de cursos ofertados na rede estadual de ensino.

Além disso ela ressalta que os profissionais já têm uma iniciativa de sistematização dos atendimentos, corroborando com a fala da AE, que cita o registro em uma planilha. A DE destaca a necessidade de aperfeiçoamento desta forma de registro, com ferramentas mais robustas, sendo citada por ela o *Google Forms* a ser preenchido pelo público a ser atendido, como uma das possibilidades de maior sistematização do atendimento.

Diante dos desafios entre o setor público e os cidadãos no contexto da era digital, há a necessidade de se repensar a gestão pública, na qual os governos têm as tecnologias da informação e comunicação como aliadas fundamentais, sendo assim, se observa que cada vez mais que os órgãos públicos vêm explorando as ferramentas tecnológicas para otimizar suas ações tanto internas como externas, como o atendimento ao público (Ávila et. al, 2021).

Partindo desse pressuposto, constata-se a necessidade de planejar formas mais eficazes de utilização das tecnologias da informação e comunicação para aprimorar as formas de registro de atendimento ao público externo da DIVAE, assim como propor melhoras nos sistemas de informação disponíveis na SEE para que o

fluxo de informações seja mais efetivo e permita uma análise pormenorizada de acordo com as necessidades da gestão pública.

Ao serem questionados sobre as formas de registros referentes às solicitações de transferências nas instituições escolares, a S1 afirmou: “*A gente tem um livro. Registramos nele.*” (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). Para ter mais detalhes sobre o registro pesquisado perguntou: “Quais os dados registrados?” Sendo complementado pela S1: *Nesse livro, a gente coloca data, quando pediu a transferência, para qual está indo e o pai assina* (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Os demais profissionais da Escola 1 balançaram a cabeça verticalmente, demonstrando concordar com as informações da S1. A profissional que atua na secretaria na Escola 2, também apresentou como é o registro:

O pai assina o pedido e consta no livro o dia que ele pediu. Depois ele assina embaixo, quando pega a documentação. Tem a ficha individual, quando ele é transferido no meio do ano, que o pai já leva para a outra escola, para poder lançar as notas. E a gente registra no caderno também de transferência, onde o pai, a mãe, ou responsável, assina. O dia que ele pega essa transferência e também no dia que ele vier buscar o restante dos documentos, assina novamente (S2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025)

Há uma convergência entre as falas das duas profissionais que atuam na secretaria de escolas distintas, demonstrando que é uma prática, registro em um caderno, mesmo que seja de maneira rudimentar. Observa-se também quem não são registradas informações com relação aos motivos que levaram à solicitação de transferência e qual será a escola de destino. Mais uma vez, demonstra-se a necessidade de se pensar em soluções tecnológicas que permitam o registro e a consolidação de dados.

A EEB2 não apresentou fala sobre as ações relativas ao registro, já o D2 complementou a fala da S2, ressaltando a importância do registro para responder as demandas de outros órgãos públicos:

Esse protocolo é muito interessante, porque ele já nos auxiliou em questão do ministério público. Esse protocolo pode auxiliar, nos casos de guarda compartilhada, de pessoas que não se entendem, irmãs, pais, tios. Quando a gente cria esse protocolo, elas seguem o protocolo certinho, todas, muito minucioso, tudo é arquivado, tudo vai

para a pasta individual do aluno (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

O que se percebe é que a escola tem a preocupação em ter todas as informações registradas com relação ao ato da entrega do documento, caso haja a necessidade de responder questões de cunho jurídico. Outro ponto a ser mencionado, é que embora seja rudimentar, as formas de registro já foram incorporadas na rotina da secretaria escolar. Lipsky (2010) ao abordar o conceito dos burocratas de nível de rua, afirma que esse profissional durante o seu trabalho, elabora rotinas que vão de encontro com suas necessidades, fazendo uso da discricionariedade.

O terceiro questionamento aborda sobre as demandas apresentadas pelos pais no momento do atendimento, sendo para a DE, o seguinte: *“Com base no acompanhamento do trabalho do setor pedagógico e atendimento escolar, qual seria o perfil deste aluno em que os pais ou responsáveis decidem transferir do EMTI?”*, sendo que a DE relatou:

Ó, geralmente eles procuram falar com o trabalho. Eles alegam que precisam trabalhar, que eles querem ter o dinheiro dele, né. E eu tenho visto, que aumentou muito o Jovem Aprendiz, que é uma coisa que eu fico assim, enquanto é Jovem Aprendiz, a gente até facilita, mas a gente pede toda a documentação, né. Aleatório, só falar que está pensando em trabalhar, eu não admito, sabe. Eu tento pelo convencimento, a gente tenta não fazer. Mas quando ele apresenta, um contrato do Jovem Aprendiz. [...] Tem muitos Jovem Aprendiz que é muito bom para o futuro, né. Pensando que ele é obrigado a estar estudando para entrar no Jovem Aprendiz. (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Conforme o relato da diretora o trabalho é um dos motivos mais recorrentes apresentados pelos pais ou responsáveis, apresentando também a existência concomitante de dois projetos de política pública com propostas de ações conflitantes, sendo elas o Programa Jovem Aprendiz e o EMTI. Para ela há a necessidade de comprovação de que este aluno trabalhe formalmente, demonstrando o esforço da instituição pública em não incentivar o trabalho informal.

Atualmente para participar do Programa de Jovem Aprendiz no Brasil, o cidadão tem que atender alguns requisitos dentre eles: ter idade entre 14 e 24 anos (exceto para pessoas com deficiência) e estar regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental ou médio, há a possibilidade de ter concluído o Ensino Médio, sendo atendida algumas exigências (Brasil, 2023).

Prosseguindo com o mesmo tema, a pergunta direcionada à SR foi: “*Com base no seu trabalho e acompanhamento do trabalho da DIVAE, qual é a sua percepção sobre o padrão de perfil dos estudantes que os pais ou responsáveis procuram a regional para solicitar transferências?*”, sendo que a profissional afirmou:

Eu acho que é aquela classe que o pai já está, tanto o pai quanto o aluno já estão preocupados em inserir no mercado de trabalho. Aquele que quer uma condição melhor de vida. Talvez precise ajudar da família. Não é aquela que está tão vulnerável. É aquela que já procura melhorar o padrão de vida, que já quer uma perspectiva melhor. Ele não quer abandonar o estudo, mas ele quer trabalhar (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Para a supervisora, há famílias que concebem o trabalho como uma possibilidade de melhoria das condições de vida do jovem estudante, configurando-o como uma estratégia de ascensão social. Contudo, a profissional também reconhece que, em alguns casos, o trabalho é compreendido como uma possibilidade de complementação da renda familiar. Em ambas as perspectivas, o estudante encontra-se pressionado entre o desejo e a necessidade de conciliar trabalho e estudo.

Embora a profissional afirme que não se trata de famílias segundo ela “tão vulnerável”, Villar e Mourão (2018), ao realizarem um estudo sobre a avaliação do Programa Jovem Aprendiz, relatam que há diferentes pesquisas que evidenciam percepções distintas acerca do trabalho juvenil, conforme a posição socioeconômica. Para as classes média e alta, o trabalho na juventude tende a ser compreendido como um fator potencialmente prejudicial, em contrapartida, para as classes sociais mais baixas, o trabalho juvenil é frequentemente percebido como benéfico.

Essa concepção sobre a necessidade de trabalho também se repete na fala da AE, ao ser questionada sobre as situações mais recorrentes que justificam os pedidos de transferências segundo os pais ou responsáveis legais: “*Bom, a maior delas é a questão do trabalho*” (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025). Para que a profissional apresentasse mais detalhes sobre essa questão e outros motivos a pesquisadora perguntou: “*Acontecem outras situações? São apresentados outros motivos?*” E a profissional apresentou uma questão relacionada à organização familiar e reforçou alguns pontos já relatados por ela anteriormente:

Tem motivos relacionados a tomar conta do irmão, que é mais novo ou porque tem um colega foi para uma escola que é só regular e

querem ir juntos. Têm também o que te falei anteriormente, os alunos e os pais não entendem e não veem motivos para ficar esse tempo todo na escola, isso acontece muito (AE, entrevista concedida em 30 de setembro de 2025).

A fala da profissional também pontua várias outras questões que motivam esse aluno a não continuar o percurso escolar no EMTI, como a realidade das famílias que em muitas das vezes considera que o adolescente ficará com o irmão, para que os pais possam trabalhar. O fato deste adolescente ter necessidade de pertencimento a um grupo faz com que ele queira estar com os pares que estão frequentando o ensino regular.

As questões relacionadas ao contexto socioeconômico do aluno em que ele tem que abrir mão de estudar no EMTI, para atender as necessidades da família, demonstrando que tem várias questões relacionadas ao contexto familiar e social do estudante. Vários fatores devem ser analisados ao propor uma política pública, visando o planejamento de ações diante dos problemas, que se apresentam durante o processo de implementação (Conde, 2012).

Outro ponto já discutido na subsecção anterior, nos remete a falta de compreensão da família sobre a proposta do EMTI e a falta de conexão da mesma com a realidade que esse aluno vivencia, fazendo com que haja questionamentos sobre a necessidade do tempo e currículo ofertado nas escolas de tempo integral.

Com relação aos fatores apresentados pelas famílias que procuram à escola para solicitar transferência foi indagado aos profissionais das escolas: *“De acordo com sua atuação na escola, quais são os principais motivos relacionados aos fatores internos que influencia a decisão da família solicitar transferências do EMTI? E quais seriam os fatores externos?”* A EEB1 respondeu: *“A carga horária. Ele acha muito puxada”* (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). Já a S1, complementou: *“A carga horária. Não tem transferência, pelo motivo do aluno não gostar da escola, é muito raro”* (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

As falas evidenciam a sobrecarga acadêmica sobre os alunos que consideram o tempo dentro da escola exaustivo. Pensando na proposta na qualidade do tempo escolar é necessário considerar que a ampliação da jornada escolar, tem que vir acompanhada de intencionalidade pedagógica, desenvolvendo atividades que permitam que os alunos tenham experiências significativas, promovendo assim o

desenvolvimento integral e explorando também os diversos espaços educativos da instituição e da comunidade escolar, para que não caia na exaustão do estudante.

A D1 esclareceu:

Porque acham que a aula é só de lazer, eu tento mostrar que são aulas de química, de física, de prática experimental, que essa aula, ele tem que assistir, ele tem que ter a carga horária, porque muitos pedem para sair mais cedo.[...] Então a gente tem que mostrar a carga horária para ele, para os pais. Porque muitas vezes os pais, não vem da reunião no início do ano, mas muitos não vêm também, porque a gente explica isso. Então, há uma falta de comunicação muito grande, entre o pai e o filho (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Mais uma vez a questão da falta de entendimento da família sobre a proposta do EMTI é evidenciada na fala da entrevistada corroborando com a afirmação da AE, sendo evidenciada a falta de comunicação com a sociedade sobre as mudanças que ocorrem nas políticas públicas implementadas.

A comunidade escolar tem uma instituição educacional que oferta a educação pública, mas não tem informações detalhada sobre o trabalho desenvolvido na mesma e quais são as mudanças que ocorreram atualmente, sendo que o cidadão só percebe as alterações, a partir do momento que é afetado por elas.

A escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno (Gadotti, 2009, p. 35)

Neste sentido, para que a Educação Integral realmente ocorra de forma efetiva é necessário o envolvimento dos pais e construir o projeto político pedagógico coletivamente com a participação de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, pois pensar em Educação Integral é pensar em uma formação integral do sujeito que é constituído a partir das suas vivências na família e na sociedade, o que não constatamos a partir das falas das entrevistadas.

Diante das falas das profissionais da Escola1, a pesquisadora com intuito de complementação das informações sobre questões internas, indagou: *Há fatores internos que influenciam nas solicitações de transferências? Pois vocês colocaram a sobre a adaptação da carga horária e desconhecimento dos pais, mas há outras*

questões? Sendo que a S1 afirmou: “*Interno, não.*” (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). A Diretora informou:

A gente tenta agradar com alimentação, sabe. Ela é boa à medida do princípio da verba, é muito bem-feita. [...] às vezes, reclama de alguma aula, mas a gente sempre mostra para eles a importância dessa aula, que às vezes acham que é uma aula livre. [...] Não, não tem aula livre, associam como uma aula que pode ir embora, então essa conscientização a gente tem que fazer também (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

A EEB1 interferiu na fala da D1 e afirmou: “*A gente tenta fazer algumas coisas diferentes com os alunos*” (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). A D1 continuou:

A gente tenta cativar com bingos, recreativos, coisas que envolvam as matérias e palestras, para que não fique aquela coisa pesada, cansada, enjoativa. Tem uma professora que dá quatro aulas, mas são matérias totalmente diferentes, essa é uma dificuldade também, porque não tem pessoas formadas, ela dá várias matérias, que ela tem especialização, então ela tem que fazer aulas diversificadíssimas, porque senão esses meninos não estariam aqui (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Embora em um primeiro momento as profissionais não apresentam situações internas da instituição escolar citando as ações da escola, as quais elas consideram como atrativas, inclusive a exemplificando a qualidade da alimentação. A D1 e EEB1 demonstram que a carga horária e atividades pedagógicas são fatores que geram desmotivação dos alunos em estudar em tempo integral. Também apresentaram um ponto relacionado à falta de preparo dos profissionais para atuarem nas diversas disciplinas presentes na matriz curricular do EMTI, além de apresentarem problemas relacionados aos critérios de distribuição de aulas que impactam no trabalho pedagógico, pois um mesmo professor pode atuar em diversos componentes curriculares, comprometendo a qualidade das aulas.

Oliveira (2017) faz uma reflexão que vai de encontro com as considerações da D1 e EEB1, sobre formação dos professores, questionando se a pauta de discussão da reforma do EM apresenta tópicos relacionados à má formação de gestores e professores, que abrange desde o desenvolvimento de atividades relativas ao conteúdo programático até lidar com questões que abordam o relacionamento interpessoal.

Agora para a S2, não há outro motivo para o aluno se transferir do EMTI, além do trabalho e respondeu fazendo um questionamento para os demais entrevistados: “*Não percebo outro motivo além do trabalho. Vocês percebem?*” Então o D2, apresentou suas considerações:

Existem outras motivações sim. Nós temos casos de meninas que se envolvem com traficantes, com pessoas que vendem drogas. É muito triste isso. Não fazendo juízo de valor, [...] geralmente essas meninas que se envolvem com pessoas de tráfico, não conseguem sair desse relacionamento e podem muito bem no futuro virar uma estatística. E isso não é só caso de mulher, nós temos meninos que se envolvem com as drogas. Hoje nossa escola tem 456 alunos, não temos nenhum problema com uso de drogas. Estamos numa fase muito tranquila na escola. Só que eles moram em frente à venda de droga ou eles convivem dentro da comunidade com a venda de drogas. Então temos alunos que saem pra isso, para a venda. Aqui temos alunos que vendem balas no farol, limpadores de vidro...Quando a gente pensa na Escola 2, nós temos que pensar que nós temos alunos que vivenciam todas as situações [...]. Mas resumindo eles saem, os alunos são para venda e as meninas por causa de casos românticos. E aí, por isso que a gente tem que pensar, que a escola não é só escolarização, a gente tem com a saúde para que possamos fortalecer ele, para quando chegar na adolescência e juventude, ele possa fazer escolhas assertivas para eles. As decisões são de cunho pessoal, mas a gente precisa garantir que nosso trabalho envolvendo parceria com o conselho tutelar. O nosso trabalho pedagógico e social, trabalhando dentro da pedagogia reflexiva. De conversar e levar para o pensamento reflexivo e crítico tem que ser feito aqui, e o que vai ser decidido pelo aluno e a família, não podemos pensar que eles vêm para a escola para aprender apenas português e matemática, a gente ensina para a vida. A escola é isso (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

A EEB2, falou: “É.” (EEB2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025), demonstrando concordar com a fala do diretor. Além da motivação por trabalho, o diretor apresenta uma situação mais delicada, que não foi citada por nenhum dos entrevistados até o momento, relacionada ao envolvimento dos alunos com pessoas envolvidas com a criminalidade ou até mesmo o envolvimento dos próprios alunos com o crime. Ele reforça também os trabalhos informais desenvolvidos pelos alunos.

Embora o diretor apresente o tráfico como uma das causas das solicitações de transferência, em uma entrevista ao canal Revista Novo Tempo, Marcos Rolim afirma que muitos jovens são aliciados pelo tráfico de drogas, são aqueles alunos que vão para o tráfico porque ele sai da escola e não o inverso. Outro ponto colocado pelo autor é a visão errônea, de que esse jovem vai para o tráfico somente por causa da

questão financeira, sendo esse um dos motivos, mas há também a ideia de pertencimento (Rolim 2017).

Por outro lado, é necessário considerar que o adolescente que se envolve com a criminalidade dificilmente tem interesse por componentes curriculares como Ciências Exatas, Humanas ou da Natureza, o seu mundo, a sua realidade, o seu mundo passa a ser outro, sendo difícil para ele ter sentimento de pertencimento à instituição escolar, fazendo-se necessário evitar que esse aluno saia da escola e se envolva com o crime.

Para superar esses desafios o diretor cita a necessidade do trabalho em conjunto com o conselho tutelar. Diante dessa fala, podemos considerar que é necessário a articulação dos diversos setores do serviço público para trabalhar com as demandas apresentadas por esse aluno, que é um sujeito inserido em uma comunidade que tem suas necessidades. Gadotti (2009) destaca a necessidade da intersetorialidade como um movimento necessário para que a educação integral e apresenta como deve ser esse trabalho:

Para trabalhar de modo integrado, exige-se o relacionamento de profissionais de diferentes formações, envolvidos num processo comum. A intersetorialidade não está separada dos conceitos e práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração. A descentralização, para ser eficaz, necessita de integração entre os diferentes setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento, habitação, mobilização, comunicação etc. (Gadotti, 2009, p. 102)

As discussões sobre a implementação da Educação Integral já apresentam a necessidade de um trabalho em conjunto dos diversos serviços disponíveis na sociedade para que seja possível a desenvolva a formação integral desse aluno. Essa interlocução além de auxiliar a escola nesta formação, atua preventivamente nas questões relacionadas à decisão do jovem estudante em não continuar seus estudos no EMTI.

Além da intersetorialidade, Morim (2017) apresenta outra possibilidade para que o aluno não desista da escola, que seriam ações relacionadas ao esporte, em que o aluno é protagonista e passa a ter sentimento de pertencimento e é valorizado pelo o que ele faz. Além do mais, já é de conhecimento que atividades esportivas permitem o desenvolvimento integral deste aluno, tanto físico, moral e ético, pois ele desenvolve

competências relacionadas ao convívio em grupo, respeito às regras e cuidado com o seu corpo.

Partindo para o final da entrevista, com a DE que também participa do processo de coordenação do SUCEM, foi realizado o seguinte questionamento: *“Há uma diferença ou relação com relação à localização da zona (grupo de bairro conforme o SUCEM) onde a escola se encontra com relação às solicitações de transferências?”* Sendo esclarecido pela DE:

É engraçado, né. Se falassem da perspectiva da localização. O que eu sei bastante nessa demanda de solicitação, são as escolas onde eu vi que realmente a educação integral não está funcionando (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Para que a profissional detalhasse sobre o que seria a expressão “a educação integral não está funcionando”. A pesquisadora indagou mais uma vez: *“Independente da zona? Ao que você se refere o não funcionamento da Educação Integral?”* Então a profissional aborda a questão relacionada à gestão escolar: *“Independente da zona. É onde não tem uma gestão participativa que abraça o projeto mesmo.”* (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Há necessidade de uma escola cidadã para que a Educação Integral aconteça, é imprescindível que a instituição escolar, por meio dos mecanismos que ela dispõe para a participação da comunidade escolar, como o Colegiado e reuniões pedagógicas, levando assim, para a escola os anseios dos cidadãos que vivem no seu entorno e permite uma gestão participativa (Gadotti, 2009)

A entrevistada também aborda o tema explorado por Gadotti (2009), apresentando a figura do gestor escolar como um sujeito essencial para o desenvolvimento da proposta do EMTI. Esse profissional é aquele que articula as diversas frentes de trabalho na escola. Ele deve procurar alinhar o trabalho pedagógico aos anseios da comunidade.

Para a AE foi questionado: *“Quais são suas sugestões de melhoria no trabalho da DIVAE para diminuir o quantitativo de transferências do EMTI?”* Para ela há a necessidade em se repensar a implementação desta política pública levando em considerações as demandas apresentadas pelos alunos e pais. Com relação as suas sugestões, a AE considerou:

Bom, na verdade, acho que a secretaria, enfim, isso tudo são políticas públicas. Quando a gente pensa em um Ensino Médio em tempo integral, acho que tem que repensar essas políticas públicas, no sentido de que quem é o meu público e o que ele demanda. Então, partindo daí, acho que é necessário repensar esse ensino médio de tempo integral. Até porque, como eu disse anteriormente, os meninos já estão com outras ideias, já começam a trabalhar. Então, o ensino médio, o que eu penso que atenderia muito a essa questão, seria do Ensino Médio ser com a carga horária de meio período. Isso é um ponto. Uma outra questão é que, dentro da possibilidade de instrumentalizar esse ensino médio, não sei se essa seria a palavra mais correta, mas de possibilitar um aprendizado, como é que se fala quando é um técnico? Uma vertente profissional, mas que atenda dentro daquela carga horária de meio período (AE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

A fala da entrevistada sobre o processo de implementação do EMTI, se alinha às considerações de Conde (2012) que considera que o cenário de implementação *top/dow*, é muito conhecido como aquele no qual as ações são planejadas a partir de instâncias superiores, para serem implementadas nos diversos campos de atuação da política pública, tendo, muitas das vezes, a percepção de uma realidade ilusória e utópica.

Nos casos de políticas públicas em que a diversas etapas de execução, faz-se necessário uma avaliação de todas as variáveis que envolvem a implementação da mesma, para minimizar os problemas e os conflitos entre as diretrizes e a prática. A analista considera a necessidade do que ela chama de instrumentalizar o EM, citando como possibilidade os cursos profissionalizantes, mesmo que seja no ensino regular. Neste sentido, a profissional demonstra que tem a percepção do EM de escola pública voltado para a preparação de mão de obra voltada para o mercado de trabalho.

Essa perspectiva corrobora com o dualismo presente desde o início da instituição conhecida atualmente como escola, entre a educação voltada para a formação dos estudantes visando a formação intelectual para as classes consideradas ricas ou voltada para a formação profissional às classes menos favorecidas (Saviani, 2007).

Embora, mesmo que haja o curso profissionalizante, é necessário refletir que:

Não se trata de apenas preparar jovens para o mercado de trabalho e sim transmitir conhecimentos, valores, formas de ver o mundo, de entender o mundo do trabalho e suas contradições (Da Silva et. al, 2025, p. 21579).

Saviani (2007) apresenta uma proposta do Ensino Médio que possibilite ao estudante o contato com os diversos elementos do sistema de produção, mas correlacionando com leis que são abordadas em áreas das ciências da natureza, ou seja, permitir um conhecimento amplo sobre os princípios que envolvem o sistema produtivo e não a domesticação de indivíduos para a cadeia produtiva do mercado de trabalho. A concepção apresentada pelo autor, se diferencia consideravelmente do que temos atualmente nas instituições escolares com relação ao EM profissionalizante.

Nesse sentido, observa-se o desafio em mudar paradigmas de uma sociedade engessada, que tende a manter as desigualdades sociais. Há a necessidade de promover debates nas instituições de ensino e órgãos públicos com relação às concepções sobre o que é educação e qual o cidadão e sociedade pretende-se construir.

Para finalizar a entrevista foi questionado a todos os participantes: “*Gostaria de fazer alguma colocação ou abordar algum tema que não citamos anteriormente?*”. A DE respondeu:

Olha, é um projeto acredito. Eles estão fazendo novas mudanças, houve a alteração que eu não falei, agora para sete módulos, né, sete módulos de aula. E, assim, parece que deu uma melhora, mas algumas não trouxe a melhoria que esperavam. [...] Todas as escolas que fizeram essa proposição de sete módulos, duas, que eu posso falar abertamente, não conseguiram melhorar a quantidade de alunos. [...] E a gente faz todas as tentativas. Eu já fiz as seguintes propostas à escola. [...] Primeiro, ela fez o propósito de curso profissionalizante, ela achou que ia ser atrativo. Agora, ela fez a proposta de sétimo horário que também não está dando certo. Mas o que que eu percebo? É uma escola que tem uma gestão que não comprou a Educação Integral e que tem escolas, assim, um regular próximo que tem uma gestão muito boa. Aí, ela perde para os dois lados, está no meio de escolas que oferecem regular, então, ela perde o aluno para a escola regular (DE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

A DE demonstra que embora haja mudanças ao longo do processo de implantação do EMTI com relação as formas de oferta, as mesmas não refletiram significativamente no quantitativo de alunos em algumas escolas. Ela levanta novamente a questão do perfil do gestor escolar, como um dos pontos primordiais para o desenvolvimento do programa. Outro ponto também apresentado por ela corrobora com a AE, pois ela cita a questão da proximidade das escolas que ofertam

EMTI e o EM regular, impactando na decisão do aluno em continuar os estudos no tempo integral.

Já a SR, não apresentou nenhuma informação complementar, afirmando que todos os pontos foram abordados: “*Não, acho que não*” (SR, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025). Embora, não tenha sido realizado questionamento sobre o SUCEM, a AE apresentou uma demanda que está diretamente relacionada ao sistema, ponderando:

Eu acho que teria que dar maior oportunidade à escolha dos pais. Se tem essa proposta de ter o integral, que deveria ser uma coisa não específica de zoneamento, então, mas ser uma coisa, onde que o pai tivesse uma maior flexibilidade para poder escolher para onde que o menino tem que ir. Porque nós temos bairros aqui, que só oferecem o tempo integral. [...] Então, eu acho que é uma coisa que deveria ser repensada, um instrumento para o pai ter essa alternância de escolha, para ser uma coisa mais democrática, porque, na verdade, ela acaba sendo uma imposição e tudo que é imposto daqui a pouco tende a não dar certo. Então, eu penso que isso deveria ser repensado (AE, entrevista concedida em 24 de setembro de 2025).

Mediante as considerações da AE, sobre as adequações necessárias a serem feitas no SUCEM, remete a possibilidade de a família escolher qual o curso que pretende estudar, independente do zoneamento, ou seja, do endereço da sua residência. Embora o zoneamento seja um dos critérios para a alocação do aluno para determinada escola, a profissional apresenta a necessidade em estabelecer critérios específicos para os alunos que pleiteiam vaga para o Ensino Médio, tendo em vista as diversas realidades dos discentes, considerando que este nível de ensino tem várias possibilidades de oferta.

Nesse aspecto, é necessário considerar que os sistemas informatizados são importantes ferramentas para a gestão pública, para a qualidade nos atendimentos, além de permitir maior acesso aos serviços (Dias e Do Nascimento, 2025), porém é necessário adequá-los às especificidades da população que os utiliza. A adequação deve ser com relação às orientações de utilização do sistema, assim como dos serviços oferecidos, conforme avaliações das demandas apresentadas por seus usuários.

A fala da D1, apresenta a necessidade de análise dos resultados dessa política públicas, envolvendo os dados quantitativos de todas as escolas que ofertam o Ensino Médio, com o intuito de ter um panorama da realidade atual. A profissional considerou:

Eu não sei se é o momento, mas eu gostaria que o governo, fizesse um levantamento de alunos nas escolas de tempo integral e regular para ver essa diferença. O que o seu tema está abordando, eu achei excelente sobre a transferência, o motivo, ver como as escolas do Ensino Médio estão superlotas e as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral com todo esse equipamento, com tudo, não está como a gente gostaria que tivesse. No início foi falado que seria implantado em todas as escolas e isso não aconteceu. Para mim o grande problema é esse, se em todas forem implantadas, não tem como o aluno fugir, precisa muito mesmo trabalhar, ele vai para o noturno ou ele vai estudar na Escola do Ensino Médio Tempo Integral. Na minha visão, só vai funcionar essa implantação, se for feita dessa maneira. Agora, se for só alguma escola, vai acontecer essa transferência, a todo momento. As escolas regulares cheias e as escolas de tempo integral, que tem aí todo esse equipamento, entre aspas vazia (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

As considerações finais da D1, nos apresenta uma realidade das escolas que ofertam o EMTI com suas salas de aula esvaziadas, com número reduzido de alunos. Ela considera que para o programa funcionar a necessidade de implantação censitária, pressupondo que esse estudante não tem direito à opinião ou de escolha ao tipo de ensino que deseja. Essa fala corrobora com as considerações da DE e EEB1 quando questionadas sobre o processo de implementação do EMTI, citadas na subseção 3.3.1, p.96-97.

A S1, levantou um ponto importante sobre o acompanhamento do percurso escolar dos alunos que solicitam transferência e afirmou:

Agora a gente não tem um controle. O pai vem aqui pede a transferência, assina o livro para nós. Ele está indo, mas eu não posso garantir 100% que ele vai para outra escola. E se ele não encontrar vaga? (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025)

Sendo a fala complementada pela EEB1: “E aí ele cai no abandono e só vai trabalhar.” (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025). A D1 também abordou esse tema afirmando: “É, tem aqueles que caem no abandono, que pede transferência, não consegue vaga e vai trabalhar. Tem isso também” (D1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

Com base nessas falas, observa-se que há um número de alunos que são considerados como transferidos porque a família solicitou a transferência, porém não há uma ferramenta que permita que a escola de origem consiga constatar se a

matrícula foi efetivada em outra instituição escolar. Sendo abordada essa questão pela S1:

A gente sabe que a outra escola aqui perto de regular está lotada. O pai vem pede a transferência, fala que vai pra outra escola, eu vou anotar, mas ele não tem que me falar, não é obrigado falar, ele me fala, eu dou a transferência, mas as vezes ela fica na gaveta e o pai fala vamos esperar. Há aqueles que não pedem transferência, porque tem isso também, que a gente liga, faz a busca ativa, corre atrás, mas não é que a gente que não fez nada, a gente fez. Ele vai cair no abandono, e a gente manda a relação para o Conselho Tutelar. Tem todas as regras para a gente seguir, mas ele vai cair no abandono (S1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2025).

As profissionais levantam uma questão que certamente exige atenção, sendo necessário planejar estratégias que permitam acompanhar a trajetória do aluno que solicita transferência concomitantemente com as ações articuladas com demais órgãos públicos de proteção à infância e adolescente. A esse respeito, cabe aqui citar a necessidade da intersetorialidade, para evitar que a transferência passe a ser estatística de abandono, é essencial trabalho conjunto envolvendo ações sistemáticas destes órgãos fortalecendo assim as redes de proteção à criança e adolescente.

Nessa perspectiva, o D2 também levanta essa questão, ao complementar suas considerações sobre os atendimentos aos pais ou responsáveis legais, citadas nesta subseção na página 135, onde ele apresenta a necessidade de um acompanhamento do Conselho Tutelar aos alunos que solicitam transferência.

A EEB1, também achou importante considerar uma parceria com a Universidade de Estado de Minas Gerais (UEMG) campos Passos, que tem contribuído para a permanência dos alunos:

Uma coisa muito boa que teve aqui, foi a FEICIPRO¹⁴. Isso também ajuda, porque eles têm essa bolsa, se eles saírem, perdem a bolsa, eles têm essa bolsa e desenvolvem um projeto na escola, pois a Feira é uma apresentação. Eles continuam desenvolvendo esse projeto dentro da escola, então o tempo que eles estiverem ganhando essa bolsa, eles vão estar desenvolvendo projetos dentro da escola, isso incentiva muito também a conseguir segurar o aluno. Ele ganha uma bolsa de trezentos e trinta reais para desenvolver o projeto. Isso incentiva. Ele vai estar ganhando o dinheiro e produzindo aqui na escola (EEB1, entrevista concedida em 31 de outubro de 2026).

¹⁴ Feira de Ciências e Profissões

Aliar projetos de pesquisa ao recebimento de ajuda de custo, tornou-se uma ferramenta extremamente útil para incentivar a participação dos alunos em projetos dessa natureza, além de estimulá-los a continuar seus estudos e permanecer na escola. Essa é uma proposta promissora para dirimir as solicitações de transferências do EMTI.

Nas ponderações o foi além de citar comentários sobre o tema deste estudo de caso em questão, ele apresentou alguns dados da escola, enfatizando a necessidade de independente, da quantidade de alunos nas turmas, acreditar e incentivar os mesmos e o reflexo das ações da escola na sociedade. Com relação ao último questionamento sobre considerações complementares sobre o tema abordado na entrevista o D2 apresentou a seguinte reflexão:

Primeiro eu queria te parabenizar pela escolha do tema. Eu acho importantíssimo. [...] E, assim, foi o primeiro ano, apesar de ser uma turma pequena, que nós tivemos participação no Enem que ficou em cem por cento. E aí, por que que eu falo assim? Eu fiquei muito feliz ontem, porque o ano passado nós tínhamos doze alunos. A gente vem com umas turmas pequenas que vai aumentar agora, a partir do ano que vem. Mas dos doze alunos, nós não tivemos ninguém participando do Enem. Então, assim, o trabalho está sendo de formiguinha, está sendo uma construção pedagógica, mas esses oito criaram um caminho, de pouquinho em pouquinho, a gente está aumentando as nossas turmas. Nós melhoramos, nós conseguimos permanecer com os alunos sem evasão. A gente melhora o discente e é ele que vai melhorar o bairro e vai melhorar uma geração. E é esse aluno que vai exigir do Poder Público uma melhora para o seu bairro. Eu meloro aqui o nosso cantinho e a cidade melhora um pouquinho. Se cada escola for melhorando o seu cantinho, daqui a pouco acaba a violência. Esses alunos aqui vão entender que as drogas não levam a nada e diminuindo a violência familiar e também o consumo de álcool. Está vendo onde que há sementes? Nós começamos aqui e ela vai refletir lá na sociedade. Fez esse caminho todo? A educação fez sentido. São oito alunos? São oito, mas são preciosos demais. Na hora que a gente entende que oito alunos vão fazer toda a diferença num processo de um bairro de oito mil habitantes. A gente fala assim, é por isso que a gente luta por esses oito e por isso que a gente não pode fechar uma turma de oito alunos. E é isso que é importante para a gente. Parabéns, Elitânia, você trouxe muitas reflexões para nós (D2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

O profissional demonstrou entusiasmo com os resultados da escola com relação à participação dos alunos do ENEM e o futuro promissor para eles e a comunidade em que estão inseridos, assim como os reflexos do trabalho pedagógico da escola na formação cidadã dos discentes.

Nesse prisma, cabe considerar os resultados dos estudos de Zero Soares (2023) em escolas brasileiras que desenvolvem um trabalho pedagógico de referência reconhecido internacionalmente. Os resultados apresentam uma associação direta entre melhoria do desempenho dos discentes e a abordagem da Educação Integral. O estudo demonstra também que houve uma diminuição dos índices de violência na escola e na comunidade a partir de atividades que permitam a reflexão de valores e uma proximidade maior entre a instituição escolar e os integrantes das famílias locais.

A S2 complementou a fala do D2 demonstrando a preocupação dos profissionais da secretaria escolar em acolher esses alunos e incentivá-los a mudar a sua realidade. A profissional relatou:

Não é só os professores, mas a secretaria também, tudo faz parte dessa educação. Porque eu vejo alguns meninos chegam lá na secretaria quando estão atrasados e eu sempre converso com eles. E eu sempre dou esse toque, que eles podem mudar a vida deles. Porque eu sou mãe e tenho três filhos. Então eu falo, gente, vocês têm a possibilidade de mudar a realidade de vocês. Com o estudo, vocês vão mudar. O que vocês tentam fazer quando sair daqui? Eu falo muito com eles, sabe? Vocês podem ir de aqui fazer uma faculdade. Vocês já pensaram? Vocês podem ter essa possibilidade, estudar, trabalhar, conquistar as coisas. Vocês vão poder mudar a vida de vocês, a família de vocês. Eu dou exemplo, as minhas filhas mudaram. Elas também vieram da escola pública e estudaram e conseguiram. Hoje elas têm a vida delas. Eu falo para eles, quero te ver ainda brilhando. Então assim, eu sempre que eu tenho oportunidade, eu converso com eles a respeito disso. Porque eu acho que isso a gente tem que ir falando, tem que ir abrindo a cabeça dele, que ele pode mudar de vida (S2, entrevista concedida em 10 de novembro de 2025).

Já a EEB2, informou que não gostaria de complementar nenhuma informação.

A S2 demonstrou ter sensibilidade ao contexto social dos alunos e se considera sujeito ativo na formação dos discentes e tendo assim uma postura que não desassocia o educar e cuidar, indo de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2013 a) que consta neste aspecto essa definição:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada[.] (Brasil, 2013a)

Assim a profissional demonstra que entende que educar também é reconhecer que há a necessidade de cuidar e escutar o discente. Ele é uma pessoa que precisa ser ouvida, encorajada e auxiliada na sua construção como indivíduo nas suas múltiplas dimensões. De acordo com as DCNEB (Brasil, 2013 a) é desafiador, mas necessário que a escola ocupe o seu papel de acolhimento e cuidado, em uma sociedade em que pequenas ações de demonstração de intenções de exclusão são frequentes.

Após a conclusão da transcrição das entrevistas e análise das mesmas correlacionando com diversos referenciais teóricos constata-se que houve diversas mudanças da política pública do EMTI ao longo dos anos, gerando a descontinuidade da proposta inicial e diversos cenários de oferta deste nível de ensino.

Há considerações apresentadas sobre os desafios para a implementação dessa política pública no que tange à conscientização da comunidade escolar, sendo expostas situações de resistências tanto dos gestores, como dos professores, pais e alunos. São elencados outros desafios como o contexto socioeconômico dos estudantes e a necessidade desse aluno trabalhar e a falta de apoio para as comunidades onde a escola está inserida, no que se refere às demandas dos indivíduos nela inseridos.

Os dados levantados com relação ao tempo destacam-se que a concepção sobre o que é a proposta do ensino em tempo integral ainda precisa ser potencializada nas escolas, assim como o conhecimento da proposta do EMTI por todos os profissionais envolvidos, inclusive a comunidade escolar e o principal sujeito que é o estudante. É essencial a discussão da proposta curricular e atividades pedagógicas a sejam realizadas com os discentes.

Além do conhecimento sobre a concepção do tempo nas escolas que ofertam o EMTI, foi citado o fato do professor não estar preparado para trabalhar com determinados componentes curriculares, gerando desmotivação do discente. Nesse sentido, falta-lhe formação e material para estudo específico com relação ao conteúdo que realmente desenvolverá com o aluno, uma vez que, os critérios para a distribuição de aulas, possibilita que o professor atue em componentes diferentes do cargo para o qual foi nomeado.

Em relação ao espaço escolar, percebe-se que são múltiplas realidades presentes nas instituições escolares, porém o fato que pode contribuir com a falta de identificação do estudante com esse ambiente, pode estar relacionado à não

identificação dos espaços educativos disponíveis na comunidade para incorporá-los na proposta pedagógica.

O perfil do gestor escolar foi um aspecto abordado durante as entrevistas sendo colocado sobre a necessidade do profissional que atua nas escolas que ofertam o EMTI ter uma visão que vá de encontro com a proposta da Educação Integral com uma gestão mais democrática e participativa que estimule a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Outro ponto levantado é com relação ao SUCEM e quanto a oferta concomitante do ensino regular e de tempo integral em escolas de um mesmo zoneamento, gerando o esvaziamento das escolas com EMTI. Em contrapartida, há também outro elemento levantado sobre esse sistema em relação ao ato da inscrição para a matrícula e impossibilidade de o aluno optar por uma escola com oferta diferente daquela que existe no seu território.

No tocante à estruturação dos dados, observa-se que há uma forma de registro utilizada tanto pela escola como pela SRE com relação às solicitações de transferências, porém não há uma sistematização de informações sobre os motivos. Não há um registro sobre as motivações no *lócus* escolar e no órgão regional há uma forma de registro, porém não padronizada.

Após a conclusão da transcrição das entrevistas, análise das mesmas correlacionando com diversos referenciais teóricos e das constatações aqui apresentadas, cabe apresentar uma ação propositiva, que possa corroborar para melhoria do trabalho do EMTI e de identificar as ferramentas que possam identificar de forma sistemática as questões apresentadas neste estudo de caso.

Nesse contexto, o Plano de Ação Educacional (PAE) aqui proposto procura apresentar possibilidades que promovam ações relacionadas à gestão regional no que tange à sistematização dos dados e proposições de aperfeiçoamento das ferramentas de registro para subsidiar as ações a serem desenvolvidas pela DIRE e o diálogo da SRE com outros órgãos públicos visando dirimir os fatores críticos apontados neste estudo de caso.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: REESTRUTURAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS

No decorrer deste estudo foram apresentados num primeiro momento os objetivos e a relação da pesquisadora com o caso de gestão proposto, foi introduzida a discussão sobre a implementação do EMTI, seu contexto atual com relação às demandas quanto à solicitação de transferência desse tipo de ensino.

No segundo capítulo, tratou-se sobre temas pertinentes ao contexto histórico da Educação brasileira envolvendo o Ensino Médio e suas mudanças, a partir dos principais aportes legais, desde a promulgação da primeira LDB até a reforma do EM. Logo depois explorou-se as diferentes iniciativas e perspectivas sobre a EI presentes no Brasil e os marcos legais que corroboraram com a concepção da EI.

Em seguida, descreveu-se sobre o processo de implementação do EMTI em Minas Gerais, considerando as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos e em diferentes gestões pública estadual. Detalhou-se a proposta pedagógica apresentada na política mineira desde 2017 até os dias atuais, perpassando também o período da pandemia.

Posteriormente, apresentou-se a estrutura organizacional da SEE e a composição da SRE, com suas diversos setores e divisões de trabalho e como o trabalho deste órgão regional tem se relacionado com o objeto da pesquisa. Neste contexto, foi realizada uma pesquisa documental entre 2017 a 2024 sobre o processo de implementação do EMTI na Regional, destacando as evidências de 2024 referente ao caso de gestão aqui abordado.

Posteriormente, no terceiro capítulo, considerou-se as concepções teóricas sobre a teoria do ciclo de política pública, a partir de Mainardes (2006, 2018), com perspectivas de cinco contextos que vão desde a elaboração até a avaliação das ações desenvolvidas e o replanejamento das estratégias conforme o impacto na sociedade. Também foram apresentadas as visões teóricas de diversos autores e filósofos com relação ao conceito da EI, demonstrando que há diferentes entendimentos sobre o mesmo.

No percurso metodológico foi descrito o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, sendo a entrevista semiestruturada com os profissionais da equipe gestora (diretor, especialista da educação básica e secretária escolar) de duas escolas que ofertam EMTI no município sede e a equipe gestora da DIRE e a analista

que atua na DIVAE. Sendo que, a partir da análise das informações coletadas, foi possível traçar estratégias para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE).

O presente capítulo apresenta o PAE, no qual a implementação das ações está prevista para o segundo semestre de 2026. O objetivo do PAE é promover melhorias no processo de estruturação dos dados, para que a Regional tenha informações consolidadas para subsidiar o trabalho voltado para os motivos das transferências do EMTI.

A partir do exposto acima, o PAE é elaborado levando em consideração as questões observadas nas entrevistas no tocante ao trabalho da DIVAE, sendo elas: i) a falta de uma ferramenta de coleta e sistematização de dados com relação às motivações de transferências do EMTI, que possam subsidiar o trabalho da ser; ii) critério para encaminhamento de matrícula pelo SUCEM que desconsidere as especificidades do discente do EM; iii) a necessidade de maior suporte aos docentes que atuam no EMTI com relação aos componentes curriculares das atividades integradoras.

O quadro 10, apresenta um apanhado de toda a pesquisa, onde são citados os dados mais pertinentes do trabalho de campo e as ações que serão propostas em articulação com o trabalho da DIRE e os respectivos eixos de análise.

Quadro 10 - Quadro da Pesquisa e Ações Propositivas

Eixo de Análise	Problemas Identificados	Propostas de Ação
Implementação da Política do EMTI	Ausência de apropriação dos conceitos que envolvem a proposta pedagógica do EMTI	Apresentar os dados da pesquisa para a equipe gestora da SRE investigada
	Situação financeira da família gerando a necessidade de o aluno trabalhar e assim solicitar a transferência do EMTI	Propor à SEE uma adaptação ao SUCEM com relação à inscrição e ao critério de alocação dos alunos
Tempo, Espaço e Currículo Escolar no contexto do EMTI	<p>Dificuldade de o aluno permanecer na escola o dia todo devido a não identificação com o conteúdo e atividades propostas</p> <p>Falta de material de apoio para o planejamento das aulas relacionadas às atividades integradoras e desconhecimento dos professores sobre a do mesmo sobre a proposta do EMTI</p>	Propor à DIRE a criação de uma pasta interativa no <i>Google Drive</i> vinculada ao <i>e-mail</i> institucional da diretoria, destinada à utilização pelos docentes como recurso colaborativo para compartilhamento de experiências e como fonte de consulta de práticas pedagógicas desenvolvidas no EMTI
Atendimento aos Responsáveis Legais	Falta de um documento padrão para registro dos atendimentos aos pais ou responsáveis legais	<p>Elaborar um formulário no <i>Google Forms</i> que possa ser utilizado pela equipe que atua nas secretarias escolares e na DIVAE para registros sobre os atendimentos realizados com relação às transferências do EMTI</p> <p>Capacitar os secretários escolares para orientá-los sobre a utilização do formulário</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados coletados na pesquisa de campo (2026)

A partir da identificação dos principais pontos apresentados nas entrevistas foram estabelecidas ações que, se implementadas, poderão contribuir para dirimir as transferências do EMTI e dar informações para subsidiar as ações dos órgãos competentes.

O PAE elaborado utiliza como suporte a técnica 5W2H, uma ferramenta que permite um conhecimento sobre a realidade pormenorizada da realidade, assim como os sujeitos envolvidos em cada uma das ações do processo e assim propor ações mais efetivas (Lisbôa e Godoy, 2012).

A sigla 5W2H vem do inglês e é formada pelas letras iniciais das sete perguntas que devem ser feitas ao traçar o plano. **5W** : **What** – o que será feito?, **Why** – por que será feito?, **Where** – onde será feito?, **When** – quando será feito?, **Who** – por quem será feito? **2H**: **How** – como será feito?, **How much** – quanto vai custar? De forma resumida, **a função dessa ferramenta é definir o que será feito, por que, onde, por quem, quando, como e quanto isso custará.** (SEBRAE, 2025, n.p., grifo do autor).

Sendo assim essa técnica é composto por um conjunto de perguntas que tem como objetivo identificar os procedimentos que mais se destacando e partir do momento que o problema é detectado podem ser propostas ações para solucioná-lo (Lisbôa e Godoy, 2012).

As ações apresentadas no PAE devem dialogar com o contexto da Regional. Sendo assim, o Quadro 10 apresenta um esquema do que deve ser implementado e como as ações serão desenvolvidas. Para que o PAE seja colocado em prática é essencial considerar os sujeitos envolvidos na execução das ações e a definição das informações como atividades, tempo de duração e os recursos necessários para sua operacionalização.

Quadro 11 – Síntese das Ações Propostas no PAE a partir da Técnica 5W2H

(continua)

<i>What?</i> O que?	<i>Why?</i> Por quê?	<i>Where?</i> Onde?	<i>When?</i> Quando?	<i>Who?</i> Quem?	<i>How?</i> Como?	<i>How Much?</i> Quanto?
Apresentação dos dados à equipe gestora da SRE	Compartilhar conhecimento dos profissionais da gestão da SRE sobre as demandas apresentadas durante a pesquisa	Na sala de reuniões da SRE	No início do segundo semestre de 2026	Pesquisadora	Realização de reunião com a equipe gestora da SRE	Não haverá custos
Apresentação à SEE de uma sugestão de adaptação ao SUCEM com relação à inscrição e critério de alocação dos alunos	Oferecer novos critérios para alocação dos alunos do EM que levem em consideração suas especificidades	Na SRE	Setembro /2026	Pesquisadora	Elaboração de e-mail encaminhado à SEE com texto com solicitação de adequações no SUCEM com apresentação de um documento com os dados da pesquisa	Será utilizado o computador da SRE

Proposição à DIRE a criação de uma pasta interativa no <i>Google Drive</i> vinculada ao e-mail institucional da diretoria, que sirva como fonte de pesquisa dos professores que atuam no EMTI	Viabilizar o acesso dos docentes a materiais que possam subsidiar o seu planejamento e prática pedagógica a partir das vivências de outros colegas de trabalho	Na sala de reuniões da SRE	Segundo semestre de 2026	Pesquisadora	Durante a reunião de apresentação da pesquisa, também haverá o momento de detalhar o PAE, sendo apresentada também essa ação	Não haverá custos
Elaboração de um formulário no <i>Google Forms</i> que possa ser utilizado pela equipe que atua nas secretarias escolares e na	Propiciar ferramentas de sistematização dos dados com relação às motivações das	Na sala de atendimentos da SRE	Novembro /2026	Pesquisadora e Analistas que atuam na DIVAE	Através da articulação da pesquisadora com os demais analistas da DIVAE para a realização de reunião e discussão das principais informações necessárias para	Não haverá custos

DIVAE para registros sobre os atendimentos realizados com relação às transferências do EMTI	solicitações de transferências				a elaboração do formulário para que em seguida o mesmo possa ser elaborado.	
Capacitação dos profissionais que atuam nas secretarias das escolas sobre a utilização do Formulário Instrumento de Registro das Solicitações de Transferências	Qualificar os profissionais que atuam nas secretarias escolares para a utilização do formulário	No salão de reuniões da SRE	Fevereiro e agosto /2027	Analistas que atuam no atendimento aos pais ou responsáveis na DIVAE	Planejamento e realização de capacitações com os profissionais que atuam na secretaria das escolas que ofertam o EMTI	R\$600,00 (para fornecimento de lanches para participantes) R\$ 4.050,00 (ajuda de custo para deslocamento dos participantes)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2026).

Posteriormente à apresentação de uma síntese da estrutura da pesquisa e do PAE, a partir da técnica do 5W2H, a subseção apresenta de maneira detalhada as proposições abordadas no quadro acima, com o objetivo de elucidar as etapas de cada uma das ações planejadas.

4.1 AÇÃO 1: APRESENTAÇÃO DOS DADOS À EQUIPE GESTORA DA SRE

No decorrer das entrevistas a diretora da DIRE mencionou o interesse em ter conhecimento sobre a pesquisa após a conclusão da mesma, para que possa promover ações na SRE. A supervisora das equipes da DIVAE e DIVEP, se refere à ausência de apropriação dos conceitos que envolvem a proposta pedagógica do EMTI pelos profissionais que atuam na escola como um desafio para a implementação deste programa impactando no interesse dos alunos.

Sendo assim, diante das falas das profissionais que atuam na equipe gestora desse órgão público, a pesquisadora considera pertinente apresentar os dados coletados neste estudo de caso, com o intuito de provocar e gerar possibilidades de ações no que tange ao trabalho nas diversas divisões da SRE.

No início do mês de agosto do ano corrente, será agendada uma reunião com a equipe gestora da SRE com a participação do Superintendente, equipe de assessoria deste órgão público, diretora da DIRE e supervisora da DIVAE para apresentação de todos os dados da pesquisa, na qual serão expostos o levantamento sobre o percentual de transferências nas escolas, as principais considerações dos entrevistados e as proposições do Plano de Ação Educacional. Segue quadro abaixo com a pauta da reunião:

Quadro 12 – Pauta da Reunião de Divulgação da Pesquisa: Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais

Atividade	Tempo (em minutos)
Acolhimento: Recepção dos participantes ao som da música: <i>Best Day Of My Life</i>	20
Abertura: Apresentação do objetivo da reunião	10
Apresentação dos objetivos da pesquisa e questão norteadora	10
Apresentação dos dados quantitativos da pesquisa	25
Exposição dialogada dos pontos mais relevantes apresentados pelos entrevistados	40
Apresentação das ações propositivas a serem implementadas	25
Momento de considerações dos participantes	25
Despedida	15

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Inicialmente será apresentado o processo de escolha do tema do estudo de caso a partir do trabalho da pesquisadora, assim como seus objetivos. Em seguida serão expostos os dados que fundamentaram a pesquisa por meio de tabelas. Posteriormente serão apresentados trechos das falas dos entrevistados, expondo os pontos de maior destaque, elucidados durante a pesquisa de campo.

Em um segundo momento, será apresentada as ações propositivas no que tange ao trabalho da DIRE, em seguida será proposto um momento de considerações dos participantes sobre a exposição da pesquisadora.

Tendo em vista que a Regional é um órgão público que possui todos recursos necessários para a realização da reunião que são *datashow* e computador e que a pesquisadora atua nesta unidade, não haverá custos. Segue abaixo um quadro com o detalhamento da Ação 1: Apresentação dos dados da pesquisa à equipe gestora da ser.

Quadro 13 – Ação 1: Apresentação dos Dados à Equipe Gestora da SRE

<i>What?</i> O que?	Ação 1: Apresentação dos dados à equipe gestora da SRE
<i>Why?</i> Por quê?	Tendo em vista que há a necessidade do envolvimento da equipe gestora da SRE, para que as ações propostas no plano de ação possam ser efetivamente consolidadas
<i>Where?</i> Onde?	Na sala de reuniões da SRE na qual a pesquisadora atua
<i>When?</i> Quando?	No início do segundo semestre de 2026
<i>Who?</i> Quem?	A pesquisadora
<i>How?</i> Como?	Em uma reunião realizada no início do segundo semestre de 2026, sendo agendada a partir da disponibilidade dos profissionais da equipe gestora da SRE Durante a reunião a pesquisadora apresentará dados relativos à pesquisa e as ações propositivas do Plano de Ação
<i>How Much?</i> Quanto?	Não haverá custos, pois a sala de reunião conta com todo equipamento necessário para a realização desta ação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa proposta permite um maior conhecimento sobre o presente estudo de caso por todos os gestores da SRE que atuam diretamente com ações voltadas ao EMTI, permitindo maiores possibilidades de um trabalho interligado entre das divisões da SRE que coopere na perspectiva de atingir o objetivo proposto na pesquisa.

4.2 AÇÃO 2: APRESENTAÇÃO À SEE DE UMA SUGESTÃO DE ADEQUAÇÃO DO SUCEM

A segunda ação está relacionada ao SUCEM (Sistema de Cadastro e Matrícula), sendo esse o sistema informatizado da SEE responsável pela inscrição, encaminhamento e alocação dos alunos para as escolas da rede estadual para o ano letivo subsequente, conforme critérios de prioridade estabelecidos em resolução vigente, sendo eles:

I - estudante com deficiência; II - zoneamento; III - zona; IV - estudante com irmão(s) que frequenta(m) a escola pretendida, respeitando-se o zoneamento; V - estudante já integrante da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais; e VI - estudante com menor idade. (Minas Gerais, 2024)

Os profissionais da equipe gestora da Escola 1, ressaltaram a questão de escolas do mesmo zoneamento apresentarem ofertas de ensino diferentes, sendo uma com o EMTI e a outra com EM (parcial), sendo esse um ponto que corrobora com as solicitações de transferências durante o percurso escolar do aluno na referida escola. Outro ponto apresentado por todos os participantes as questões socioeconômicas do contexto familiar gerando a necessidade de o aluno trabalhar.

A AE também apresentou uma consideração que relacionada ao SUCEM quando ela apresenta suas considerações finais da entrevista, ela destaca a necessidade das escolas que ofertasse o EMTI fossem uma possibilidade de escolha para a família e não uma imposição. Ela considera que a partir do momento que no território, definido conforme a residência, não há possibilidade de escolha de instituição escolar com outro tipo de oferta de ensino, fazendo com que o encaminhamento para a matrícula seja impositivo.

Sendo assim, repensar os critérios de alocação dos alunos e as ferramentas disponíveis no ato da inscrição dos alunos, torna-se fundamental para que o processo se torne mais democrático e as especificidades dos alunos e das famílias sejam levadas em consideração no SUCEM. Logo abaixo segue o quadro a partir da técnica 5W2H com o detalhamento da Ação 2: Apresentação à SEE de uma sugestão de adequação do SUCEM.

Quadro 14 – Ação 2: Apresentação à SEE da Sugestão de Adequação do SUCEM

<i>What?</i> O que?	Ação 2: Apresentação à SEE de uma sugestão de adaptação ao SUCEM com relação à inscrição e critério de alocação dos alunos
<i>Why?</i> Por quê?	Para que o SUCEM tenha adequações visando melhorias no processo de inscrição e construção do zoneamento
<i>Where?</i> Onde?	Na sala de trabalho da DIVAE
<i>When?</i> Quando?	Em setembro de 2026
<i>Who?</i> Quem?	A pesquisadora
<i>How?</i> Como?	Elaboração de um e-mail com arquivo com dados da pesquisa e apresentação de sugestões de adequação do SUCEM
<i>How Much?</i> Quanto?	Não haverá custo, pois todos os profissionais da Regional e da SEE possuem <i>e-mail</i> institucional

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Considerando que a resolução que regulamenta do processo de inscrição para matrículas para as escolas públicas em Minas Gerais, é publicada anualmente em outubro do ano corrente, pretende-se apresentar a sugestão de adequação do sistema no início de setembro.

Para a realização desta ação será elaborado um *e-mail* com propostas à SEE com relação às adequações do SUCEM, sendo elas: i) Construção do Zoneamento: inclusão de escolas com ofertas de EMTI e EM parcial; ii) Inserção de mais caixa de texto no sistema: para preenchimento das informações com relação ao discente trabalhador, sendo que a partir da resposta afirmativa, seja possível a escolha pela família de uma escola conforme suas especificidades.

Figura 3 – Adequação a ser Realizada no SUCEM no Ato da Inscrição

SUCEM - Sistema único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome Completo

Nome Social

Data de Nascimento

Rede Origem

Nacionalidade

Cor/Raça

UF Nascimento

Sexo

O aluno é trabalhador?

sim não

Fonte: Elaborada pela autora com base no SUCEM (2026).

Através desta adequação no SUCEM, será possível que a família acrescente informações específicas com relação ao trabalho do discente, além daquelas consideradas padrões para a matrícula na escola. No ato da matrícula ele apresentará comprovantes já exigidos atualmente, relacionados às informações sobre endereço e dados pessoais, acrescidos da questão do vínculo empregatício.

A outra adequação está relacionada à construção do zoneamento, na qual as diretrizes para a construção dos territórios possam permitir que, além do critério localização das escolas e residências, a comissão possa acrescentar escolas com diferentes tipos de oferta de ensino.

O aprimoramento proposto contribuirá para que, o critério de discente trabalhador possibilite, presente à família a possibilidade de escolha, no ato da inscrição para a matrícula, de uma escola que apresente um tipo de ensino e carga horário diária condizente com suas atividades cotidianas.

4.3 AÇÃO 3: PROPOSIÇÃO À DIRE DE CRIAÇÃO DE UMA PASTA INTERATIVA NO *GOOGLE DRIVE* VINCULADA AO *E-MAIL* INSTITUCIONAL DA DIRETORIA

No que se refere ao questionamento sobre a adaptação dos docentes e discentes ao modelo pedagógico do EMTI, a DE e D1, apontaram a existência de resistência por parte de professores em relação à implementação da nova proposta curricular, considerando que a mesma foi imposta e não houve tempo necessário para apropriação da mesma.

A EEB1 também corrobora com essa percepção, porém considerando que o motivo para essa resistência está relacionado ao fato de os professores não estarem preparados para desenvolver atividades propostas nas disciplinas integradoras. Essa dificuldade decorre, em grande medida, pelos critérios estabelecidos na legislação vigente para a distribuição de aulas, os quais frequentemente permite a atribuição de disciplinas que não correspondem à área de formação inicial do professor e ao cargo para foi nomeado ou contratado.

Outro ponto considerado pela EEB1 é a falta de material de apoio pelos professores para que possa subsidiar o planejamento, pois para os componentes curriculares da BNCC há um amplo material para pesquisa, enquanto para as disciplinas integradoras é oferecido ao professor apenas a ementa. Diante das considerações das profissionais, esta subseção tem como objetivo apresentar um projeto a ser proposto à DIRE, que utilizará o *Google Drive* disponível no *e-mail* institucional de todos os servidores da SEE, como uma ferramenta *online* de colaboração entre os docentes que atuam no EMTI.

A partir dos avanços tecnológicos e digitais, vários dispositivos foram incorporados ao ambiente escolar, sendo o *Google Drive* um deles, que possibilita a sincronização e a organização de vários conteúdos de maneira colaborativa, contribuindo para a formação dos professores e aprimoramento de sua prática (Claras e Lara, 2019). Logo abaixo segue o detalhamento da Ação 3.

Quadro 15 – Ação 3: Proposição à DIRE de Criação de uma Pasta Interativa no *Google Drive* Vinculada ao *E-mail* Institucional da Diretoria

<i>What?</i> O que?	Ação 3: Proposição à DIRE a criação de uma pasta interativa no drive do <i>e-mail</i> institucional desta diretoria
<i>Why?</i> Por quê?	Para que possibilitar a construção de um banco de práticas educativas do EMTI
<i>Where?</i> Onde?	Na sala de reunião da SRE
<i>When?</i> Quando?	No início do segundo semestre de 2026
<i>Who?</i> Quem?	A pesquisadora
<i>How?</i> Como?	Durante a reunião de apresentação da pesquisa à equipe gestora a pesquisadora também apresentará as ações propositivas, sendo que neste momento a ação 3 será detalhada para todos os presentes
<i>How Much?</i> Quanto?	Não haverá custo, pois a sala de reuniões da SRE conta com todos os equipamentos necessários para a realização da reunião

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Durante a realização da reunião com a equipe gestora da SRE (Ação 1), a pesquisadora apresentará também essa ação propositiva que tem como intuito construir um banco de materiais referentes às práticas educativas docentes, para subsidiar o planejamento dos docentes que atuam no EMTI com os componentes curriculares voltados para as atividades integradoras.

A utilização do *Google Drive* vem nessa proposta como uma ferramenta que já está disponível para os professores e será incorporada como possibilidade de diálogo e compartilhamento de práticas docentes das escolas que ofertam o EMTI na regional. A dupla de analistas da DIRE que acompanha o trabalho pedagógico das escolas do EMTI, ficará responsável em organizar o espaço virtual onde serão

postadas as atividades, elaborando pastas com nomenclaturas dos componentes curriculares.

Em 2027, a cada início de bimestre um trio de especialista da Educação Básica que atuam nas escolas de EMTI ficará responsável em postar as atividades que serão propostas pelos professores que trabalham com componentes curriculares da unidade curricular das atividades integradoras. Desta maneira, todos os professores terão a oportunidade de ter subsídio para planejar suas aulas adequando-as a realidade da escola e das turmas onde atua.

Concomitantemente, os demais especialistas e professores poderão compartilhar outros materiais como textos, filmes, aplicativos e outros recursos que poderão ser utilizados para que as aulas sejam mais atrativas e despertem o interesse dos alunos. Mediante a retroalimentação das pastas será construído um banco de propostas de trabalho pedagógico para as escolas de EMTI que proporcionará a complementação das ementas apresentadas pela SEE.

4.4 AÇÃO 4: ELABORAÇÃO DE UM FORMULÁRIO NO *GOOGLE FORMS* - FERRAMENTA DE REGISTRO DOS ATENDIMENTOS

No decorrer das entrevistas, ao ser realizado um questionamento sobre as formas de registros dos atendimentos dos pais, alguns dos profissionais informaram que há uma forma de registro, porém não a sistematização dos dados coletados, sendo inclusive tal ponto afirmado por uma das entrevistadas.

Ao abordar sobre a utilização de dados para a compreensão dos problemas, a que se destacar que há diferentes naturezas dos dados que podem contribuir a coletar informações mais adequadas à realidade do usuário do serviço público, auxiliando nas tomadas de decisão dos gestores públicos. (Cavalcante et. al 2019).

Diante dessa consideração e das falas dos entrevistados, observou-se a necessidade de elaboração de um instrumento para registro do atendimento dos pais ou responsáveis nas instituições escolares e na DIVAE, para que houvesse um fluxo de registro de registro padronizado, independente do profissional que realizasse o atendimento. Na sequência será apresentado um quadro com o detalhamento da Ação 4: Elaboração de um formulário no *Google Forms* - Ferramenta de Registro dos Atendimentos.

Quadro 16 – Ação 4: Elaboração de um formulário no *Google Forms* - Ferramenta de Registro dos Atendimentos

<i>What?</i> O que?	Ação 4: Elaboração de um formulário no <i>Google Forms</i> que possa ser utilizado pela equipe que atua nas secretarias escolares e na DIVAE
<i>Why?</i> Por quê?	Para que os profissionais tenham um instrumento de registro dos atendimentos realizados e haja a possibilidade de sistematização de dados de forma mais ágil
<i>Where?</i> Onde?	Na sala de atendimentos da SRE, localizada na DIVAE
<i>When?</i> Quando?	Novembro e dezembro de 2026
<i>Who?</i> Quem?	Pesquisadora e analistas que atuam na DIVAE
<i>How?</i> Como?	Por meio de duas reuniões com a participação de todos os profissionais que atuam na frente de trabalho relacionada ao SUCEM e atendimento de pais ou responsáveis legais
<i>How Much?</i> Quanto?	Não haverá custo, pois a sala de atendimentos da DIVAE conta com todos os equipamentos necessários para a realização da reunião

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para efetivação da ação proposta, a pesquisadora realizará duas reuniões com a equipe da DIVAE, sendo que a primeira em novembro de 2026, na qual os profissionais que atuam diretamente com atendimento aos pais, possam apresentar suas sugestões com relação às informações necessárias para a elaboração do instrumento de registro.

Após a elaboração do formulário pela pesquisadora será realizada uma segunda reunião em dezembro de 2026 para que os profissionais da DIVAE possam analisá-lo e sugerir os ajustes necessários, os quais serão incorporados conforme as considerações apresentadas.

O formulário será elaborado de forma simples e concisa, considerando a demanda e dinâmica de trabalho dos profissionais, de modo a não se tornar excessivamente extenso, evitando assim a resistência em preenchê-lo. O *Google Forms* permite que os dados coletados sejam organizados em planilha, sendo assim, o formulário será disponibilizado no início do ano letivo de 2027 para que os dados sejam compilados ao final do mesmo ano.

O dispositivo será utilizado pelos profissionais durante o atendimento aos pais ou responsáveis legais, ao ser dirigirem à instituição escolar ou à SRE, no qual a partir dos relatos apresentados serão preenchidas informações básicas, como idade, ano de escolaridade e motivo da transferência.

A adoção das tecnologias digitais no serviço público está cada vez mais presente, sendo utilizadas como ferramentas de modernização do serviço e catalizadores de informações, que podem contribuir com a melhoria do atendimento oferecido à população (Ávila et.al,2021)

Partindo desse pressuposto, após a organização dos dados por meio de gráficos ou tabelas, haverá a divulgação dos mesmos para a equipe gestora da SRE, de modo que, os dados mensurados possam subsidiar o monitoramento dos dados quantitativos das transferências e permitam intervenções mais efetivas da regional.

4.5 AÇÃO 5: CAPACITAÇÃO DOS SECRETÁRIOS ESCOLARES

Para garantir uma maior apropriação do formulário proposto na subseção anterior pelos profissionais que atuam nas secretarias das escolas de EMTI serão organizadas duas reuniões sendo uma no início do ano letivo de 2027 e outra em agosto de 2027. Segue abaixo o quadro com informações sobre a Ação 5.

Quadro 17 – Ação 5: Capacitação dos Secretários Escolares

<p><i>What?</i> O que?</p>	<p>Ação 5: Capacitação dos profissionais que atuam nas secretarias das escolas sobre a utilização do Formulário Instrumento de Registro das solicitações de transferências</p>
<p><i>Why?</i> Por quê?</p>	<p>Para que os profissionais que atuam nas secretarias as unidades escolares conheçam o</p>

	formulário, se apropriem das informações contidas no mesmo e estejam aptos a utilizá-lo nas suas atividades cotidianas
<i>Where?</i> Onde?	No salão da SRE
<i>When?</i> Quando?	Fevereiro/2027 Agosto/2027
<i>Who?</i> Quem?	Pesquisadora e analistas que atuam na DIVAE
<i>How?</i> Como?	Realização de reuniões com todos os profissionais das secretarias das escolas que ofertam EMTI
<i>How Much?</i> Quanto?	R\$ 600,00 (para fornecimento de lanches para participantes) R\$ 4.050,00 (ajuda de custo para deslocamento dos participantes)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As reuniões serão realizadas pela pesquisadora e as analistas da DIVAE, no salão de reunião da Regional, sendo necessário o envio do convite com antecedência, por meio do *e-mail* institucional da DIVAE, para que os profissionais que residem em outra cidade, possam realizar os trâmites necessários para o recebimento de recursos financeiros da SEE, referente à ajuda de custo para a realização da viagem.

A primeira reunião será realizada em fevereiro de 2027 e terá como objetivo apresentar a pesquisa em questão, as motivações para a elaboração de um formulário específico para registros das transferências do EMTI e detalhar as informações a serem preenchidas pelo profissional da secretaria.

Em agosto de 2027 será realizada a segunda reunião com intuito de apresentar os dados coletados até o momento, ouvir os profissionais sobre as considerações com relação à utilização do formulário e alinhar as demandas apresentadas no decorrer na discussão. O desenvolvimento desta ação tem o gasto estimado de R\$ 4.650,00, sendo que esse valor será utilizado para ajuda de custo com transporte e alimentação dos participantes e aquisição de lanche a ser oferecido durante as reuniões. Essa ação permite mais segurança dos profissionais ao utilizar o formulário e sobre outras possibilidades de aperfeiçoamento do instrumento proposto pela pesquisadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, ficou evidente a necessidade de analisar a política pública implementada a partir da Teoria do Ciclo de Políticas Públicas. São muitos os pontos observados no decorrer deste estudo que envolvem desde o contexto de produção da política pública até os efeitos da mesma causados nos sujeitos para qual as ações foram planejadas. Neste caso, pode-se destacar tanto os profissionais que atuam em instituições escolares, como pais e discentes.

O presente estudo apresenta como questão norteadora: **Quais as principais causas que resultam em solicitação de transferência dos alunos do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas estaduais da Regional?** Visando respondê-la, foi proposto o seguinte objetivo geral: **Investigar as principais causas das transferências de alunos do Ensino Médio em Tempo Integral visando propor um plano de ação educacional para contribuir na minimização dos elementos críticos levantados.**

Esse objetivo geral foi pormenorizado por três objetivos específicos, sendo eles: I) descrever as situações que envolvem as solicitações de transferências do EMTI nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) pesquisada no âmbito dos atendimentos realizados pela Divisão de Atendimento Escolar; II) analisar os motivos que levam às solicitações de transferências do EMTI; III) propor um Plano de Ação Educacional para que a Diretoria Educacional (DIRE) possa desenvolver junto às escolas, visando contribuir com a melhoria do EMTI no que tange aos problemas apontados nesta pesquisa.

O início do estudo de caso em questão partiu do levantamento de evidências por meio do qual se constatou que o quantitativo maior de atendimentos dirigidos aos pais ou responsáveis legais, eram de discentes pertencentes às turmas do EMTI. A partir desta constatação, tornou-se potencialmente necessário verificar se os dados apresentados nos atendimentos da Regional refletem no *lócus* escolar, assim como as motivações para solicitação de transferências, e, concomitantemente propor ações propositivas plausíveis ao setor de atuação da pesquisadora.

Sendo assim, a pesquisa foi iniciada com um levantamento de documentos legais e diretrizes orientadoras sobre a implementação da política pública do EMTI em âmbito nacional, estadual e regional. Na pesquisa documental, entre o 2023 e 2024, ficou evidenciado um percentual significativo de atendimentos na Regional referente

às solicitações de transferências do EMTI das escolas dos municípios da circunscrição.

Com relação aos dados quantitativos de 2024, das escolas do município sede da regional, constatou-se que também há uma quantidade considerável de transferências das turmas de EMTI, independente se as turmas compõem oferta do propedêutico ou profissional. Para abordar o tema relacionado à política pública que envolve o EMTI, foi necessário abranger conceitos fundamentais relacionados às etapas de elaboração de uma política pública. Posto que, no decorrer da pesquisa, foram abordadas algumas concepções presentes do percurso histórico da educação brasileira, sendo estas, fundamentais para o entendimento de como a proposta do tempo integral foi incluída no contexto das escolas que ofertavam o Ensino Médio.

Para tratar destes fundamentos teóricos, foram citados autores como Mainardes (2006;2018) que aborda a teoria do Ciclo das Políticas a partir dos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e Conde (2012). Com relação às perspectivas que envolvem Educação em Tempo Integral e Educação Integral foram citadas várias autoras dentre elas, Cavaliere (2010), Moll (2012), Leite et al. (2015) e Maurício (2009).

Visando investigar o contexto e as motivações que resultam em solicitações de transferências do EMTI, se deu origem à pesquisa de campo, sendo adotada a entrevista semiestrutura como instrumento de trabalho, a qual foi realizada individualmente com os integrantes da equipe gestora da DIRE (diretora da DIRE e supervisora da DIVAE) e a analista educacional que atua na DIVAE, na frente de trabalho voltada ao atendimento dos pais ou responsáveis legais.

Os profissionais da equipe gestora das escolas, sendo considerado aqui, a direção, a especialista da educação básica e a secretária escolar, foram entrevistados coletivamente, em cada instituição educacional. A pesquisa de campo demonstrou vários pontos que podem contribuir para a reflexão e a análise do contexto da prática do EMTI, sendo destacadas aqui, algumas delas: houve diversas mudanças na política do EMTI desde 2017, exigindo resiliência dos autores envolvidos no processo de implementação da mesma; a resistência esteve presente durante o processo de implantação, desde o gestor escolar até a comunidade escolar.

No que diz respeito ao processo de implementação, um fator apontado pelos os entrevistados é a necessidade de observar a comunidade escolar, seus sujeitos e suas características, ou seja, fazer um estudo desta realidade para posteriormente

analisar a possibilidade de implantação do EMTI. A questão da qualidade do tempo em que o discente está na escola é outro ponto levantado pelos entrevistados, sendo considerado ora cansativo, ora sem significado aos estudantes que não tem uma compreensão da proposta curricular do EMTI.

Outro aspecto identificado é a incompatibilidade do tempo de permanência na escola e a necessidade de trabalho diretamente relacionada à situação socioeconômica das famílias. Outro fator mencionado está relacionado ao despreparo dos docentes para a implementação da proposta pedagógica do EMTI, sendo citado a falta de material de apoio para o desenvolvimento de um planejamento das aulas do componente curricular, voltado às atividades integradoras, tornando um desafio o trabalho em sala de aula, o que pode contribuir com o desinteresse dos educandos.

A questão voltada à saúde mental é mencionada em uma das entrevistas, associando o momento que os discentes estão vivendo pós-pandemia, como um dos mais preocupantes principalmente com relação aos adolescentes, sendo este tema de reuniões dos órgãos públicos da área da saúde e a Regional investigada.

No que tange ao trabalho voltado ao atendimento às famílias que procuraram o órgão Regional ou a instituição educacional para solicitar as transferências dos discentes, foi elucidado a falta de um instrumento específico para essa demanda de trabalho. Outra questão suscitada foi a ausência do acompanhamento do percurso escolar do aluno que se transfere da escola, pelos órgãos públicos competentes, pois não há um instrumento para que a escola possa verificar matrícula em outra unidade escolar.

A impossibilidade durante a inscrição de matrícula, de escolha pelo responsável legal do aluno, por uma instituição educacional diferente daquela que consta no zoneamento, foi outra consideração levantada, sendo analisada pela entrevistada como uma forma de imposição do EMTI.

A partir das diversas considerações durante a pesquisa de campo, observa-se que o contexto que gera às solicitações de transferências do EMTI é composto por várias vertentes, envolvendo diversas frentes de atuação, contudo no que tange ao trabalho da pesquisadora, propõe-se ações que visam minimizar alguns dos pontos críticos apresentados na pesquisa, com o PAE que propõe a sistematização de informações para subsidiar o trabalho da regional.

No início da pesquisa, eu, como analista educacional que também atuou no setor pedagógico da Regional, idealizava ações voltadas para a formação dos

professores e especialistas da Educação Básica, para que estivessem preparados para o trabalho em sala de aula, acreditando que o trabalho pedagógico poderia ser a única solução.

No entanto, ao longo do desenvolvimento dessa dissertação e análise das diversas considerações apresentadas pelos entrevistados, constatou-se que os contextos que reverberam nas motivações para as solicitações de transferências estão relacionados há múltiplos fatores que extrapolam as questões do cunho pedagógico.

Diante disso, evidenciou-se a necessidade de um enfoque mais preciso sobre a problemática, a partir do setor no qual a pesquisadora atua. Sendo assim, a elaboração do PAE foi proposta com ações factíveis, que permitirá a intervenção direta em alguns pontos destacados durante a pesquisa e propiciará a sistematização de dados para embasar futuras iniciativas.

Para que as ações propositivas possam ser implementadas, é imprescindível que a equipe gestora da SRE tenha conhecimento da iniciativa, aproprie-se da proposta e esteja convencida de que as ações sugeridas poderão gerar impactos positivos no trabalho desenvolvido nas instituições educacionais de EMTI.

Nesse sentido, a primeira ação consiste na apresentação dos pontos de destaque deste estudo de caso à referida equipe, bem como o Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de promover o seu envolvimento e comprometimento em apoiar o desenvolvimento de todas as etapas do processo de execução das ações.

O PAE também apresenta uma ação propositiva voltada para a adequação do SUCEM, tendo como objetivo a possibilidade de minimizar os efeitos da incompatibilidade de tempo do discente e considerar a realidade da comunidade escolar. Ao propor esse ajuste do sistema à SEE, pretende-se que sejam consideradas as especificidades do aluno que ingressará no EM e a sua condição de aluno trabalhador e questões inerentes à comunidade escolar em que o aluno está inserido que o impossibilita de frequentar o EMTI.

Sem negligenciar os desafios do docente para tornar o tempo de qualidade e atrativo ao aluno que está na escola, houve o planejamento da ação 3, na qual será proposto à DIRE, a otimização da ferramenta já disponível para todos os profissionais do SEE: o *Google Drive*. Esse recurso tecnológico será utilizado neste caso, como uma possibilidade de troca de experiências entre os profissionais que atuam no EMTI

e estratégia de construção de um banco de práticas pedagógicas, para subsidiar o trabalho do professor, complementando a ementa disponibilizada pela SEE.

A pesquisa de campo, revelou que há questões que impactam na decisão da família em solicitar as transferências dos alunos do EMTI, envolvem motivos inerentes a vários setores e órgãos públicos como trabalho informal, criminalidade, saúde mental e perfil do gestor escolar, dentre outros. Diante dessa constatação viu-se a necessidade de sistematização dos atendimentos às famílias dos discentes, para que haja uma consolidação dos dados, a partir do registro das informações coletadas durante os atendimentos e assim permita uma atuação mais efetiva e intersetorial.

A partir do momento que há um instrumento de registro padronizado para todos os profissionais que atuam nesta frente de trabalho, há a possibilidade de organização dos dados de modo consistente e rápido, permitindo o tratamento das informações e análise das mesmas periodicamente. Para que o instrumento seja utilizado, faz-se necessária a capacitação dos profissionais que o utilizarão, sendo assim foi proposta a quinta ação.

Em linhas gerais, a realização da pesquisa aconteceu de maneira tranquila, sem grandes entraves, que tenham estagnado as ações no decorrer do estudo de caso, no entanto, é necessário apresentar alguns pontos que dificultaram o processo. O primeiro ponto está relacionado à mudança da política pública do EMTI, durante a realização da pesquisa, sendo necessário o replanejamento dos objetivos da mesma.

A princípio, a proposta seria investigar duas escolas que ofertavam o EMTI propedêutico, com maior percentual de transferências, sendo que, a partir da mudança, todas as escolas do município-sede passaram a ofertar o EMTI – profissional, sendo necessária a ampliação da pesquisa para todas as escolas do município, tendo como critério para a realização da pesquisa de campo, duas que apresentavam o maior percentual de transferências.

Outro dificultador está relacionado à pesquisa de campo que coincidiu com o mesmo período da realização das ações voltadas para o incentivo, participação e realização das avaliações do SAEB nas escolas do estado e assim, em atendimento aos gestores escolares, as entrevistas nas instituições escolares foram adiadas.

Faz-se necessário também considerar, os pontos facilitadores, sendo possível destacar aqui, a participação da maioria dos entrevistados de forma comprometida, apresentando considerações importantes para a análise de todo o contexto que envolve o EMTI. Outro ponto a ser destacado é a abertura da equipe gestora da SRE

em participar da entrevista e demonstrar interesse pelo objeto do presente estudo de caso e as ações a serem propostas pela pesquisadora.

Assim, chegamos ao final desta pesquisa com a certeza de que as ações propostas abarcam possibilidades de reflexões sobre os elementos que impactam o contexto escolar, abordando questões que vão desde as formas de implantação de implementação da política pública até as situações de caráter socioeconômico das famílias.

Em cada consideração apresentada pelos entrevistados há uma possibilidade de estudo, seja a nível macro ou micro, temas como: papel do gestor, questões voltadas à saúde emocional dos alunos, formas de atribuição de aulas aos docentes, a interferência da criminalidade na decisão do aluno em solicitar transferências e várias outras perspectivas apresentadas no decorrer da pesquisa podem ser objeto de futuras pesquisas.

Outro ponto a apresentar aqui, está relacionada aos sujeitos envolvidos nas entrevistas, sendo utilizado como critério neste estudo, aqueles que atuam na função de burocratas de nível de rua, com o objetivo de coletar as informações diante da perspectiva destes profissionais, que estão na gestão de âmbito regional e institucional, devido às limitações da atuação da pesquisadora. Sendo assim, há possibilidades de futuras pesquisas com outros atores envolvidos como docentes, discentes e pais ou responsáveis.

Reforça-se que esta dissertação possa impulsionar ações plausíveis para a melhoria do Ensino Médio em Tempo Integral, assim como ações intersetoriais que tenham como alvo as questões que influenciam na decisão do aluno em não continuar os estudos neste tipo de ensino na SRE investigada. Dessa forma, para concluir, cabe ressaltar que qualquer ação relacionada à política pública exige o engajamento de diversos setores e órgãos públicos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da escola**. Vol. 3, n. 4 (jan./jun. 2009), p. 107-116, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259502>. Acesso em: 30 maio 2025.
- ALVES, Míriam Fábila; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ANDERSEN, Hans Christian. O Patinho Feio, in **Contos de Andersen**- ilustrações de Tiziana Gironi, tradução Antônio Carlos Vilela – São Paulo: Melhoramentos, 2004
- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARROYO, Miguel Educação e exclusão da cidadania. In. BUFFA, Ester (org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 1993
- ÁVILA, Thiago José Tavares; LANZA, Beatriz Barreto Brasileiro; DE SOUZA VALOTTO, Daniel. **Base Nacional de Serviços Públicos do Brasil**: sistematização e interoperabilidade de informações para o Governo Digital. *Gestão. org*, v. 19, n. 2, p. 271-293, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8239220>. Acesso em: 09 jan. 2026
- BARBOSA, John Mateus, s.d. **O. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E.; DAS, O. MITO. POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: O MITO DAS CIDADES EDUCADORAS**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025
- BARCELOS, Andréa Alves Virgínio; FALEIROS, Thaísa Haber. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DISPUTAS POLÍTICAS E DISCURSOS À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E BOWE. **Revista Filosofia Capital** - ISSN 1982-6613, [S. l.], v. 20, n. 26, p. e556, 2025. DOI: 10.51497/rfc.v20n26-018. Disponível em: <https://www.filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/556>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal brasileira de 1988**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade

de São Paulo. Disponível em:

https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Dione-Ribeiro-Basilio.pdf. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jun. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE –e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, DF. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025

BRASIL. **Portaria N º 971, de 9 de outubro de 2009**. Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/#:~:text=Portaria%20n%C2%BA%20971%20de%2009,Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20Programa%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL, **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. 2013 a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2013. BRASIL. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2026

BRASIL. **Portaria No - 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1

5069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio de 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal nº 13.005/2014. MEC, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL, **Portaria 400, de 10 de maio de 2016.** Brasília, DF. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=41&data=11/05/2016>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023.** Altera do Decreto nº 9.959, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11479.htm#art3. Acesso em: 10 jan. 2026

BRASIL. **Cartilha Escola em Tempo Integral.** Ministério da Educação (MEC) 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/escola-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em 28 dez. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 07 jun. 2025.

CASTELHANO, Marcos Vitor Costa; VIEIRA, Lidiane Torres; FERNANDES, Jaciara Mayara Batista. Entrevista semiestruturada enquanto estratégia metodológica significativa em pesquisas de cunho educacional: um estudo narrativo. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, v. 3, n. 1, p. 189-198, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/227/342>. Acesso em: 27 nov. 2025

CAVALCANTE, P. et al. Políticas públicas e design thinking: interações para enfrentar desafio contemporâneos. In: CAVALCANTE, P(Org.). **INOVAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: superando o mito da ideia**. Brasília: Ipea, 2019. p. 29-53. Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=34783. Acesso em: 07 fev. 2026

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/>. Acesso em: 29 maio 2025.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157> Acesso em: 24 jun. 2025

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 23 nov. 2024.

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:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt>, Acesso em: 21 ago. 2025

CLARAS, Reinaldo Domiciano; DE LARA, Alexandre Torresani. GOOGLE DRIVE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DESSA FERRAMENTA TECNOLÓGICA DE FORMA PEDAGÓGICA. **Revista Aproximação**, v. 1, n. 01, 2019. Disponível em: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/270260956.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2026

COELHO, L.M.C.C.; CAVALIERE, A.M.V.E. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002, 16ª edição.

CONDE, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Pesquisa e debate em educação, 2(2), p. 78–100, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufff.br/index.php/RPDE/article/view/32345> Acesso em: 15 mar. 2024.

COSTA, Maria Clara de Sousa; MEDEIROS, Lucineide Barros. Abordagem do Ciclo de Política: uma contribuição para análise da política de educação do campo no Brasil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 57, p. 1-22, 2024. Disponível em: Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4854>. Acesso em: 18 jul. 2025.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades

acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

DA SILVA, Adriano Aparecido et al. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A (DE) FORMA DO ENSINO MÉDIO: O NOVO TRAVESTIDO DE VELHO. **ARACÊ**, v. 7, n. 5, p. 21573-21583, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4908>. Acesso em 19 jan. 2026

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025

DA SILVA, Vitória Barbosa; SOUZA, Patrícia Pinheiro; DE MOURA, Priscila Lucia da Silva. Evasão Escolar: Um olhar cuidadoso para a saúde mental de adolescentes. **Research, Society and Development**, v. 14, n. 11, p. e149141149941-e149141149941, 2025. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/49941> . Acesso em: 4 jan. 2026.

DELORS, Jacques et al. Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999. Disponível em: <https://www.profsergio.net/delors-pilares.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem**: atualidade de Paulo Freire [em linha]. 2000. Acesso em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/demo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026

DE REZENDE MARTINS²², Ricardo Chaves. O Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação: ainda muito longe da realização da meta 3. **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**, p. 51, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5xbhDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA51&dq=Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+Lei+n%C2%B0+13.005/2014+e+a+meta+3&ots=XdDA86tSf2&sig=dt38qOLuzFGx0yY1IMIQUSIS1bk#v=onepage&q=Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Lei%20n%C2%B0%2013.005%2F2014%20e%20a%20meta%203&f=false>. Acesso em: 15 maio 2025.

DIAS, Bruno Coelho; DO NASCIMENTO, Marineide Martiniano. TECNOLOGIA E GESTÃO PÚBLICA: CAMINHOS PARA A MODERNIZAÇÃO DOS SERVIÇOS. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4055>. Acesso em: 20 jan. 2026

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Questio-Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220/2880>. Acesso em: 06 dez. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antônio Pereira dos. A ilusão da liberdade de escolha: O problema da “customização” do currículo dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e43171, 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.43171. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/43171>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; DE LIMA PARANAIBA, Carla Ribeiro; DE SOUZA BEZERRA, Luciene Teresinha. A Organização do Ensino em Tempos de Pandemia: Dilemas e Desafios das Escolas Mineiras. In: MARIN, Vlademir e CARMO-OLIVERIA, Renata (organizadores). **Estágio Supervisionado: Relatos em Tempos Remotos**, Ituiutaba, Universidade Federal de Uberlândia, 2022, p. 15 – 31. Disponível em: https://figshare.com/articles/book/ESTAGIO_SUPERVISIONADO_UFU_pdf/19125854?file=33980330. Acesso em: 05 jun. 2025.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: causas e consequências. **Scientia Generalis**, Patos de Minas - MG - Brasil, v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 de jan. 2026

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N o 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2025

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 ago. 2024

FRANZÓI, NL; FISCHER, MCB; SILVA, COB; DE BARROS, ABM O estudante trabalhador na escola pública: um direito negado?. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, [S. l.], v. 136, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.4068. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4068>. Acesso em: 5 jan. 2026.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Centro de Referência Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em: 10 jan. 2026

GANZELI, P. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 27, n. 56, p. 575–591, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p575-591. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1ª ed. Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 24 ago. 2025

GIOLO, J. Educação de Tempo integral: resgatando elementos históricos conceituais para o debate. In; MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 24 out. 2024.

HAMZE, M.G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.p. 33-45.

HAMZE, Amelia. Agenda do Século XXI – Protagonismo Juvenil. CANAL DO EDUCADOR. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/protagonismo-juvenil.htm>. Acesso em: 29 maio 2025.

ICE, **Caderno Concepção do Modelo de Gestão - Tecnologia de Gestão Educacional** - Ensino Médio, 2020

KOEPSEL, ELIANA CLÁUDIA NAVARRO; GARCIA, SANDRA REGINA DE OLIVEIRA; CZERNISZ, ELIANE CLEIDE DA SILVA. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2025

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2025

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive. O professor que não fui.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, set. 2012 a. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 24 jun. 2025.

LEITE, H. A.L; OLIVEIRA, F.S.; MENDONÇA, P.M. Educação como Direito- Concepções e Desafios. In: GUIMARÃES, M.B; MAIA; C.L e PASSADES, D.B.M.S (Org). **EDUCAÇÃO INTEGRAL: Contribuições da extensão da UFMG**, ed. UfmG, BH, 2015, p. 33-52

LIPSKY, Michael; tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Brasília: Enap, 2019.

Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

LISBÔA, Maria da Graça Portela, GODOY, Leoni Pentiado. **Aplicação do Método 5W2H no Processo Produtivo do Produto: A Jóia.** Iberoamerican Journal of Industrial Engineering, Florianópolis, SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: https://fernandosantiago.com.br/5w2h_artigo.pdf. Acesso em 31 jan. 2026

LOTTA, Gabriela Spanghero. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p. 20-49, 2012. Acesso em: <https://perguntasapo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pend-08-gabriela-s-lotta-2-revisado-2.pdf>. Acesso em: 06 de dezembro de 2025

MALDI, Rita Morgana Nogueira; GOMES, Cândido Alberto. O financiamento do ensino médio público ao nível escolar: o Patinho Feio ainda à espera de se tornar Cisne. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 11, n. 40, p. 314-331, 2003. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v11n40/v11n40a05.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

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, p. 1, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Elit%C3%A2nia%20Pinheiro/Downloads/Dialnet-ReflexoesSobreOObjetoDeEstudoDaPoliticaEducacional-6275809.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARÇAL, P. F.; ZUCCHETTI, D. T. TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 1, p. 115–117, 2015. DOI: 10.25112/rp.v1i0.806. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/806>. Acesso em: 1 maio 2025.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009, p. 53-68. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/aperfeicoamento-em-educacao-em-tempo-integral-apostila01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020. Disponível: http://educa.fcc.org.br.br/scielo.php?pid=S1519-39932020000100206&script=sci_arttext. Acesso em: 07 ago. 2025

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, set. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2024.

MINAS GERAIS, 2017. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/>. Acesso em: 28 abr. 2025

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.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4234/2019**. Belo Horizonte, MG: SEE, 2019.a Acesso em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 01 jun. de 2025.

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

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.310/2020** (2020c) Disponível em: <https://srepousoalegre.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/156-resolucao-see-n-4-310-2020>. Acesso em: 04 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.657/2021, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da

Educação de Jovens e Adultos com início em 2022. Disponível em: [https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%830%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20%2010%20DE%20NOVEMBO%20DE%2021%20\(2\).pdf](https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%830%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20%2010%20DE%20NOVEMBO%20DE%2021%20(2).pdf). Acesso em: 29 jun. 2025

MINAS GERAIS. **Ferramentas implementadas durante o ensino remoto são fortes aliadas pedagógicas e marcarão presença no ano letivo de 2022**, (2022 a). Disponível em : <https://www.educacao.mg.gov.br/ferramentas-implementadas-durante-o-ensino-remoto-sao-fortes-aliadas-pedagogicas-e-marcarao-presenca-no-ano-letivo-de-2022/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.709, de 26/10/2023**. 2023 a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Memorando-Circular nº 77/2025/SEE/SB – ORIENTAÇÃO**, de 04 de abril de 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, G. do M. PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 353–368, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.774. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/774>. Acesso em: 18 maio 2025.

MOLL, Jaqueline; ALVES PEREIRA DA SILVA, Edna; DA SILVA AGLIARDI, Ilda Renata. EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO: UMA CAMINHADA HISTÓRICA DESDE O MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932 ATÉ A LEI 14.640 DE 2023. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 38–52, 2024. DOI: 10.31512/19819250.2024.25.03.38-52. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4954>. Acesso em: 2 maio 2025.

MOLL, J. ; LECLERC, G,F,E. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: MOLL, J. ; LECLERC, G,F,E (org.) **Políticas de educação integral em jornada ampliada**, Em Aberto, Brasília, 2012, p. 17-49. Disponível em: <https://educacaointegralemd debate.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/revista-em-aberto-n-88-2012-polc3adticas-de-educ3a7c3a3o-intergral-em-jornada.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. Editora Contexto, 2015. E-book

OLIVEIRA, CÁSSIO RODRIGO de. **A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc->

campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16025/ccv_ppgpsico_me_Cassio_RO.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2026

PARO, V.H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.65, pág. 11-20, 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208432>. Acesso em 26 de dez. 2025

PARO, V.H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo:Xamã,2000,

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 463-486, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8tfsCDfc56cmYDJhzmbWC5N/?lang=pt>. Acesso em:25 jun. 2025

PEREIRA, Talita Vidal. A hegemonização do saber científico e o projeto educacional da modernidade. **Pensamento Plural**, n. 6, p. 123-145, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pensamentoplural/article/view/3658>. Acesso em: 25 jan. 2026

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 30 maio 2025.

PODCAST **Ciclo de políticas Públicas**. [Locução de]: Prof.^a Dr^a Beatriz Basto Teixeira. Disciplina Temas da Reforma da Educação, componente curricular do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF. 13 mar. 2024. Podcast.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. **Dicionário da educação profissional em saúde**, v. 2, 2009. Acesso em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/438525/curriculo_marisenogueira.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

SANTOS, Auristela Rodrigues dos et al. **Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985)**: um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12993>. Acesso em: 20 maio 2025

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 20 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. :28, p. 291-312, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&for>. Acesso em: 03 jan. 2026

SEBRAE, 2025. **5W2H**: o que é, para que serve e por que usar na sua empresa. Disponível em: <https://www.sebrae-sc.com.br/blog/5w2h-o-que-e-para-que-serve-e-por-que-usar-na-sua-empresa>. Acesso em 01 fev. 2026

SILVA, L. R. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. **Revista Interação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359–378, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5272. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>. Acesso em: 29 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: Unicamp – Núcleo de Estudos e Políticas Públicas – NEPP, 2000. (Caderno nº 48), Disponível em: <https://nepp.unicamp.br/cadernos-de-pesquisa-nepp/edicoes-anteriores/>. Acesso em: 07 dez 2025

SILVA SANTOS, Kaliana; BRAZ FERREIRA GONTIJO, Simone. ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19–34, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i1.52. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SOUZA, João Francisco. Por que sistematizar? In Centro Nordestino de Animação Popular. **Almanaque de Metodologia da Educação Popular**. Recife-PE: CEPE Companhia Editora de Pernambuco, 1998. In PERGUNTA, UMA; RESPOSTAS, DIVERSAS. O QUE É SISTEMATIZAÇÃO? Disponível em: https://cirandas.net/articles/0008/6059/sistematizacao_cut1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2026

ROLIM, M. Canal **Revista Novo Tempo**. Vídeo: Marcos Rolim analisa violência extrema entre jovens no Brasil | Identidade Geral. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8f3ZK8yR-mM>. Acesso em 11 jan. 2026

TAVARES, Fernanda Beatryz Rolim; DO NASCIMENTO, José Welliton Silva; DE OLIVEIRA JÚNIOR, Marcos Antônio Cavalcante. Tecnologia de Gestão Educacional: estudo de caso em um modelo de Programa de Escola Cidadã Integral. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 11, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/10412>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de

tempo integral-PFEMTI (2016-2022). 2021. Disponível em:
<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3224>. Acesso em: 06 dez. 2025

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira; MOURÃO, Luciana. Avaliação do programa jovem aprendiz a partir de um estudo quase-experimental. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 4, p. 1999-2014, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tpsy/a/rPjRTBBXYK3Q9jhnNLNYvqx/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026

ZERO SOARES, A. ,2023. Afinal, o que é educação integral e quais os seus resultados sociais? **Estadão**, 03/08/2023. Disponível em:
<https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/afinal-o-que-e-educacao-integral-e-quais-os-seus-resultados-sociais/?srsitid=AfmBOoppERFEXsvukYOY3ORVX3nENb9zUJBoZ9FHmq8u1e6GdYI5TEY->. Acesso em: 23 out. 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

(Diretor escolar, Especialista da Educação Básica e Secretário Escolar)

Título do Projeto: Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais

Pesquisadora: Elitânia Maria Batista Pinheiro

Código de Identificação da Escola: () A () B

1º Bloco: Implantação e Implementação do EMTI

1. Baseado na experiência de vocês, quais que seriam os avanços percebidos desde a implementação do EMTI? O que vocês perceberam de avanços? E caso não perceberam os avanços, quais seriam os desafios enfrentados?

2º Bloco – Tempos, Espaços e Currículo Escolar

1. O tempo de permanência do aluno na escola é adequado ao contexto da comunidade escolar? (Gestor Escolar e Especialista)
2. Quais são suas considerações com relação às adaptações dos alunos ao modelo pedagógico do EMTI? (Especialista da Educação Básica)
3. Como é a organização dos espaços de ensino? Você os considera adequados para a proposta pedagógica do EMTI? (Gestor Escolar e Especialista)

3º Bloco – Processo de Atendimento aos pais/responsáveis legais ou alunos maiores de 18 anos

1. Poderia descrever como é realizado o atendimento aos pais ou responsáveis com relação às solicitações de transferência? (secretário escolar)
2. Como são realizados os registros das solicitações de transferências? (secretário escolar)
3. De acordo com a sua atuação na escola, quais são os principais motivos relacionados aos fatores internos que influencia a decisão da família a solicitar transferências do EMTI? E quais seriam os fatores externos?
4. Gostaria de acrescentar mais alguma questão sobre o tema das transferências ou funcionamento do EMTI que não abordamos no decorrer da entrevista?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORA DA DIRE

Título do Projeto: Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais

Pesquisadora: Elitânia Maria Batista Pinheiro

1º Bloco: Implantação e Implementação do EMTI

1. Tendo com referência sua experiência aqui na Regional, descreva um pouquinho como que se deu o processo de implantação e de implementação do EMTI.
2. Descreva como foi e está sendo a preparação dos profissionais da SRE para atuar como articuladores e orientadores com relação à implementação do EMTI nas escolas?

2º Bloco – Tempos, Espaços e Currículo Escolar

A partir do acompanhamento do trabalho da DIVEP da SRE e reuniões realizadas com os gestores escolares, conta um pouco sobre:

1. Como você avalia a implementação do currículo do EMTI nas escolas da regional que atuamos?
3. Como tem sido a adaptação tanto dos estudantes com relação à jornada ampliada do EMTI?
4. Você considera que as instalações escolares estão sendo utilizados como espaços educativos no EMTI?

5. Como a organização do tempo, espaço e currículo podem impactar na decisão da família em se transferir desta modalidade de ensino?

3º Bloco – Processo de Atendimento aos pais/responsáveis legais ou alunos maiores de 18 anos

1. Como a regional acompanha os dados e situações de transferência das escolas EMTI?
2. Como você imagina ser eficaz uma sistematização de dados para sistematização das transferências? Qual seria a sua sugestão?
3. A regional possui dados que indiquem perfis ou padrões entre os estudantes que mais se transferem? Em caso afirmativo, qual seria esse perfil?
4. Caso não haja esses dados consolidados, com base no acompanhamento do trabalho do setor pedagógico e atendimento escolar, responda:
5. Há uma diferença com relação à localização da zona (grupo de bairro conforme o SUCEM) onde a escola se encontra com relação às solicitações de transferências?
6. Quais seriam os motivos mais recorrentes de solicitações de transferências?
7. Gostaria de fazer alguma colocação ou abordar algum tema que não citamos anteriormente?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – SUPERVISORA DA DIVAE

Título do Projeto: Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais

Pesquisadora: Elitânia Maria Batista Pinheiro

1º Bloco – Implantação e Implementação do EMTI

1. Como foi o processo de implementação desta política pública na SRE?
2. Descreva como foi e está sendo a preparação dos profissionais da SRE para atuar como articuladores e orientadores com relação à implementação do EMTI nas escolas?

2º Bloco – Tempos, Espaços e Currículo Escolar

1. O que você acha sobre a matriz curricular, com relação à sua organização e as características da comunidade escolar?
2. As escolas localizadas na sede da regional possuem espaços adequados para o desenvolvimento da proposta do EMTI? O que você considera adequado?
3. Quais são os pontos positivos e negativos a serem destacados com relação à ampliação da carga horária do estudante do Ensino Médio?
4. Como a organização do tempo, espaço e currículo podem impactar na decisão da família em se transferir desta modalidade de ensino?

3º Bloco – Processo de Atendimento aos pais/responsáveis legais ou alunos maiores de 18 anos

1. Com base no seu trabalho de acompanhamento de atendimento aos pais responda:
 2. Quais são os fatores mais recorrentes que levam os pais a procurar a DIVAE para solicitar transferências do EMTI para outras modalidades de ensino?
 3. Qual é a sua percepção sobre o padrão de perfil dos estudantes que os pais ou responsáveis procuram a regional para solicitar transferências?
-
3. Gostaria de fazer alguma colocação ou abordar algum tema que não citamos anteriormente?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ANALISTA EDUCACIONAL DA DIVAE

Título do Projeto: Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais

Pesquisadora: Elitânia Maria Batista Pinheiro

1º Bloco – Implantação e Implementação do EMTI

1. Como foi o processo de implementação desta política pública na SRE?
2. Descreva como se dá a preparação dos profissionais da SRE para atuarem como articuladores da implementação do EMTI nas escolas?

2º Bloco – Tempos, Espaços e currículo escolar

Baseado nos atendimentos aos pais sobre questões relacionadas às orientações à transferência de turmas do EMTI, responda as seguintes perguntas:

1. Quais são as considerações dos pais sobre articulação do currículo com a realidade do seu filho?
2. Que opiniões são apresentadas pelos pais com relação ao tempo de permanência do aluno no EMTI?
3. Os pais relatam sobre o espaço físico da escola durante os atendimentos? Em caso afirmativo, apresente alguns pontos citados por eles.

3º Bloco – Processo de Atendimento aos pais/responsáveis legais ou alunos maiores de 18 anos

1.Descreva como é realizado o atendimento aos pais ou responsáveis com relação às solicitações de transferência? Como é feito o registro destes atendimentos?

2.Quais são as situações mais recorrentes que justificam os pedidos de transferência segundo os responsáveis | pais?

3.Quais são suas sugestões de melhoria no trabalho da DIVAE para diminuir o quantitativo de transferências do EMTI?

4.Gostaria de fazer alguma colocação ou abordar algum tema que não citamos anteriormente?

ANEXO A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Diretor Escolar, Especialista da Educação Básica e Secretário Escolar

Entrevista Semiestruturada

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender os fatores que influenciam nas solicitações de transferências no curso pesquisado. Nesta pesquisa pretendemos analisar as principais causas das transferências de alunos do Ensino Médio em Tempo Integral das escolas estaduais do município situado no interior de Minas, no âmbito dos atendimentos realizados pela Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE) na Superintendência Regional de Ensino e propor ações visando contribuir com a melhoria do EMTI no que tange aos problemas apontados nesta pesquisa.

Caso você concorde em participar, vamos fazer algumas perguntas para que você possa responder. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: relacionados ao constrangimento; timidez, nervosismo e exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, vamos tornar o ambiente bem tranquilo e será garantido o anonimado do entrevistado, a partir da utilização de nomes fictícios quando se referir ao entrevistado ou ao seu local de trabalho.

A pesquisa pode ajudar, a partir dos apontamentos apresentados nas entrevistas a propor ações para diminuir as solicitações de transferências das turmas do EMTI e para melhorar o ambiente escolar que beneficiarão a comunidade escolar. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

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 pesquisador não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa

estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou 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 pesquisador 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. Os pesquisadores tratarão 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 à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Passos, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Elitânia Maria Batista Pinheiro

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Caed

CEP: 36036-900

Fone: 35 98709-1877

E-mail: elitania350@gmail.com/elitaniamb.ppgp2023.see@cade.ufjf.br

ANEXO B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAIS DA SRE

Diretora da DIRE, Supervisora e analistas da DIVAE

Entrevista Semiestruturada

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar sobre os pedidos de transferências em escolas estaduais no interior de Minas Gerais**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é entender os fatores que influenciam nas solicitações de transferências no curso pesquisado. Nesta pesquisa pretendemos analisar as principais causas das transferências de alunos do Ensino Médio em Tempo Integral das escolas estaduais do município situado no interior de Minas, no âmbito dos atendimentos realizados pela Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE) na Superintendência Regional de Ensino e propor ações visando contribuir com a melhoria do EMTI no que tange aos problemas apontados nesta pesquisa.

Caso você concorde em participar, vamos fazer algumas perguntas para que você possa responder. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: relacionados ao constrangimento; timidez, nervosismo e exposição à identificação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, vamos tornar o ambiente bem tranquilo e será garantido o anonimado do entrevistado, assim como a utilização de nome fictício do órgão de público estadual que você atua, mantendo a impossibilidade de sua identificação.

A pesquisa pode ajudar, a partir dos apontamentos apresentados nas entrevistas a propor ações para diminuir as solicitações de transferências das turmas do EMTI e para melhorar o ambiente escolar que beneficiarão a comunidade escolar. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. 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 pesquisador não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou 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 pesquisador 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. Os pesquisadores tratarão 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 à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Passos, _____ de _____ de 2025 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Elitânia Maria Batista Pinheiro

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Caed

CEP: 36036-900

Fone: 35 98709-1877

E-mail: elitania350@gmail.com/elitaniamb.ppgp2023.see@cade.ufjf.br