

**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**

Geisiane Candida de Melo Andrade

**Currículo e Gestão Pedagógica no EMTI: análise dos desafios e perspectivas para
uma aprendizagem significativa**

Juiz de Fora

2026

Geisiane Candida de Melo Andrade

**Currículo e Gestão Pedagógica no EMTI: análise dos desafios e perspectivas para
uma aprendizagem significativa**

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 para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella

Juiz de Fora

2026

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

Andrade, Geisiane Candida de Melo.
Currículo e Gestão Pedagógica no EMTI : análise dos desafios e perspectivas para uma aprendizagem significativa / Geisiane Candida de Melo Andrade. -- 2026.
202 p. : il.

Orientador: Alexandre Chibebe Nicolella Nicolella
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. Gestão Pedagógica. 2. Currículo. 3. Planejamento Escolar. 4. Ensino Médio em Tempo Integral. I. Nicolella, Alexandre Chibebe Nicolella, orient. II. Título.

Geisiane Candida de Melo Andrade

Currículo e Gestão Pedagógica no EMTI: análise dos desafios e perspectivas para uma aprendizagem significativa

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 10 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Alexandre Chibebe Nicolella - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza
UFJF

Prof(a) Dr(a). Michel Mott Machado
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Juiz de Fora, 19/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Chibebe Nicolella, Usuário Externo**, em 19/02/2026, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 20/02/2026, às 08:43, 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 **Michel Mott Machado, Usuário Externo**, em 20/02/2026, às 17:22, 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 **2880381** e o código CRC **1B8E7394**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar esta oportunidade de estudo e por me fortalecer para concluí-la, apesar dos desafios. À minha família, por passar por este processo juntamente comigo, vivenciando minhas angústias e minhas ausências.

Aos meus colegas de trabalho, que se prontificaram a participar da pesquisa, torcendo pelo meu sucesso e pelos bons resultados nos desdobramentos do estudo. À Agente de Suporte Acadêmico, Lethycia Pereira, por "segurar em minhas mãos" e caminhar junto comigo no desenho e redesenho da escrita, compartilhando seus conhecimentos, orientação com compreensão, cordialidade e incentivo constante.

Ao Professor Dr. Alexandre Chibebe Nicolella, por acreditar na relevância da pesquisa e pela disponibilidade em me orientar; pelos questionamentos e apontamentos precisos que permitiram o delineamento, o desenvolvimento e a concretização desta dissertação.

Aos membros da banca, pelas contribuições para o aprimoramento da pesquisa e dissertação. Aos meus colegas e professores da Turma 2023, pelas riquíssimas experiências de aprendizagem por meio das aulas, trabalhos e momentos informais de interação.

Ao CAEd, pela parceria com as redes de educação básica e pela proposta de desenvolvimento profissional por meio de uma equipe altamente capacitada, com metodologias e recursos de aprendizagem inovadores. À Secretaria Estadual de Educação, por oportunizar a formação profissional em instituições de qualidade, com disponibilidade de recursos financeiros para custear o curso, tornando possível o meu sonho de realizar o Mestrado.

RESUMO

Implantado desde 2017, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) apresenta lacunas estruturais e pedagógicas que persistem desde sua implantação, com destaque para as dificuldades na articulação curricular e na gestão escolar. Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais são as fragilidades e potencialidades na implementação do Currículo do EMTI? O objetivo geral consiste em analisar os desafios e perspectivas da gestão pedagógica na implementação do currículo EMTI, visando contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes. De forma específica, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados pela gestão escolar; analisar as causas e consequências das dificuldades apontadas por docentes e gestores na matriz curricular implementada; e propor ações que visem superar tais entraves em prol da aprendizagem. A metodologia, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso em uma escola estadual de Minas Gerais, utilizando análise documental, pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas semiestruturadas com o corpo docente e equipe gestora da instituição. Os resultados apontaram um público heterogêneo de classe média-baixa que, embora atraído pelos indicadores positivos do IDEB e ENEM, enfrenta uma jornada exaustiva de nove aulas diárias. Apesar da resistência inicial na implantação do Programa, o modelo consolidou-se através do fortalecimento do vínculo afetivo entre a comunidade escolar. No aspecto curricular, o componente Projeto de Vida foi reconhecido por favorecer o planejamento futuro dos alunos. Todavia, constatou-se prejuízos no número de aulas de Física, Química e Biologia devido à redução da carga horária da FGB e críticas às recorrentes alterações nas matrizes curriculares. Quanto à infraestrutura, verificou-se que o ambiente não é compatível com uma estrutura para Educação em Tempo Integral, por falta de banheiros para higienização, refeitórios limitados e a ausência de áreas de descanso, além de conectividade instável e carência de equipamentos tecnológicos. No campo da gestão, a criação da coordenação específica para o EMTI é vista como um facilitador organizacional. Contudo, os docentes apontam ausência de formação específica para trabalhar com os itinerários formativos, espaços formais para planejamento coletivo acompanhado de maior valorização profissional que reflète na disponibilidade de maior dedicação docente. Foi ressaltado que o funcionamento do EMTI na escola dependeu predominantemente

do engajamento da equipe local, buscando alternativas de enfrentamento a uma política *top-down* com carência de suporte estrutural e falta de diálogo com a comunidade escolar. Os problemas apontados são complexos e extrapolam a governabilidade escolar. Assim, foi proposto um PAE como ações propositivas para intervenção no âmbito escolar voltado para reorganização da rotina de planejamento institucional, priorizando rotina de trabalho colaborativo e a escuta sistemática dos estudantes. Estudos futuros sugerem a escuta de familiares, estudantes do EMTI e egressos, considerando as percepções acerca da trajetória e da evolução decorrentes desse percurso. A intenção é consolidar um caminho para a melhoria e a promoção de uma educação de qualidade, em favor da permanência e da aprendizagem significativa dos estudantes, conforme a concepção de Educação Integral em Tempo Integral.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica. Currículo. Planejamento Escolar. Ensino Médio em Tempo Integral.

ABSTRACT

Implemented since 2017, Full-Time High School Education (Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI) presents structural and pedagogical gaps that have persisted since its inception, particularly regarding difficulties in curriculum articulation and school management. In this context, this study seeks to answer the following research question: *What are the weaknesses and strengths in the implementation of the EMTI curriculum?* The general objective is to analyze the challenges and perspectives of pedagogical management in the implementation of the EMTI curriculum, aiming to contribute to students' meaningful learning. Specifically, the study seeks to identify the main challenges faced by school management; to analyze the causes and consequences of the difficulties reported by teachers and administrators in the implemented curricular framework; and to propose actions to overcome these obstacles in favor of learning. The methodology adopts a qualitative approach and is characterized as a case study conducted in a state public school in Minas Gerais, Brazil, using document analysis, bibliographic research, questionnaires, and semi-structured interviews with the teaching staff and the school management team. The results indicate a heterogeneous, lower-middle-class student population that, although attracted by positive indicators in IDEB and ENEM assessments, faces an exhausting daily schedule of nine class periods. Despite initial resistance during the implementation of the program, the model became consolidated through the strengthening of affective bonds within the school community. From a curricular perspective, the *Life Project* component was recognized as contributing to students' future planning. However, losses were identified in the number of Physics, Chemistry, and Biology classes due to the reduction of the General Basic Education workload, as well as criticism regarding frequent changes in curricular matrices. Regarding infrastructure, the findings revealed that the school environment is not compatible with the requirements of full-time education, due to the lack of adequate restrooms for hygiene, limited dining facilities, absence of rest areas, unstable internet connectivity, and a shortage of technological equipment. In the field of management, the creation of a specific coordination role for EMTI is perceived as an organizational facilitator. Nevertheless, teachers pointed out the lack of specific training to work with the formative pathways, the absence of formal spaces for collective planning, and insufficient professional recognition, which affects teachers'

availability for greater dedication. It was emphasized that the operation of EMTI in the school relied predominantly on the engagement of the local team, which sought alternatives to cope with a top-down policy characterized by insufficient structural support and limited dialogue with the school community. The identified problems are complex and go beyond the school's sphere of governance. Therefore, an Educational Action Plan (PAE) was proposed as a set of intervention-oriented actions at the school level, aimed at reorganizing institutional planning routines, prioritizing collaborative work practices and the systematic listening to students. Future studies suggest expanding listening processes to include families, EMTI students, and graduates, considering their perceptions of the educational trajectory and its developments. The intention is to consolidate a pathway toward the improvement and promotion of quality education, favoring student retention and meaningful learning, in line with the conception of Full-Time Integral Education.

Keywords: Pedagogical Management. Curriculum. School Planning. Full-Time High School Education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	– Relação de Componentes EMTI Propedêutico 2025.....	59
Quadro 2	– Instrumento e Participantes da Pesquisa	84
Quadro 3	– Perfil dos Professores de Matemática (Questionário)	87
Quadro 4	– Perfil dos Professores da Área de Linguagens (Questionário).....	87
Quadro 5	– Perfil dos Professores da Área de Ciências da Natureza (Questionário).....	88
Quadro 6	– Perfil dos Professores da Área de Ciências Humanas (Questionário).....	89
Quadro 7	– Matriz EMTI e as Habilidades para o Ensino Médio	100
Quadro 8	– Avaliação da Matriz Curricular EMTI para Formação dos Estudantes.....	104
Quadro 9	– Importância da Articulação Curricular IF e FGB para Formação Significativa	108
Quadro 10	– Eficiência Carga Horária FGB	113
Quadro 11	– Efetividade dos Itinerários Formativos.....	114
Quadro 12	– Sugestões para Implementação do Currículo EMTI	145
Quadro 13	– Apropriação das Ementas dos Itinerários Formativos	154
Quadro 14	– Encontros Quinzenais – Planejamentos integrados entre FGB e IF	160
Quadro 15	– Mapeamento dos Interesses Estudantis e Protagonismo Juvenil.....	164

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	- Função do Professor(a) na Implementação do Currículo	125
Gráfico 02	- Formas de Adaptação do Plano de Curso.....	127
Gráfico 03	- Desafio para a Implementação do Currículo	128
Gráfico 04	- Avaliação do Desempenho e Ajuste da Prática Pedagógica	130
Figura 1	- Esquema Básico de uma Teoria de Mudança	148
Figura 2	- Teoria de Mudança - Relação de Etapas.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
EEB	Especialista da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EEVB	Escola Estadual Vista Bela
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEA	Guias de Ensino e de Aprendizagem
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCG	Professor Coordenador Geral
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPT	Política de Educação Profissional e Tecnológica
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PV	Projeto de Vida
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PDCA	Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Avaliar), Act (Ajustar)
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SER	Superintendência Regional de Ensino
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI): DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR À IMPLEMENTAÇÃO	23
2.1	PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	26
2.2	O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS	39
2.3	HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM MINAS GERAIS.....	47
2.4	A GESTÃO PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EMTI.....	52
2.4.1	A experiência do contexto da Escola Estadual Vista Bela	56
3	FUNDAMENTOS SOBRE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).....	65
3.1	CURRÍCULO E PERSPECTIVAS: FORMAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?	66
3.2	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E GESTÃO PARTICIPATIVA.....	72
3.3	A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	76
3.4	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	82
3.5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO	85
3.5.1	Perfil da Equipe Escolar	86
3.5.2	Percepção do corpo docente acerca dos estudantes.....	91
3.5.3	Ensino Médio em Tempo Integral	94
3.5.3.1	Infraestrutura para Formação Integral.....	97
3.5.3.2	Matriz Curricular EMTI: FGB x IF	100
3.5.3.3	Os Itinerários Formativos e seus Desdobramentos	105
3.5.4	Gestão Pedagógica: da organização às boas práticas.....	116
3.5.4.1	A Cultura Organizacional da Escola.....	117
3.5.4.2	A Prática Docente no Contexto do Currículo EMTI	121
3.5.4.3	O Planejamento e a Flexibilização Curricular.....	126

3.5.4.4	Integração Curricular e a Interdisciplinaridade	131
3.5.4.5	A Formação Docente e os Elementos para uma Prática Pedagógica Eficaz	135
3.5.4.6	A Gestão Escolar e as Demandas do EMTI	144
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) COM O SUPORTE DA TEORIA DE MUDANÇA	148
4.1	APROPRIAÇÃO DAS EMENTAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	152
4.2	AÇÃO INTEGRADA – Encontros Quinzenais e Planejamentos Integrados entre FGB e IF.....	157
4.3	MAPEAMENTO DOS INTERESSES DOS ESTUDANTES E OFICINAS DE PROTAGONISMO JUVENIL	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	185
	APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA	188
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO 1 - FICHA DE LEITURA DE EMENTA (INDIVIDUAL).....	190
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO 2 - FICHA DE ANÁLISE DE ARTICULAÇÃO IF ↔ FGB (GRUPOS).....	191
	APÊNDICE E – FORMULÁRIO 3 - QUADRO-SÍNTESE DO GRUPO (PARA SOCIALIZAÇÃO).....	192
	APÊNDICE F – FORMULÁRIO 4 - REGISTRO SEMANAL DO PROFESSOR (ARTICULAÇÃO IF–FGB)	193
	APÊNDICE G – MODELO DE ATA – REUNIÃO DE ESTUDOS DOS IF.....	194
	APÊNDICE H – MODELO DE ATA – ENCONTRO QUINZENAL DE PLANEJAMENTO INTEGRADO	195
	APÊNDICE I – LEVANTAMENTO DE INTERESSES, EXPECTATIVAS E DEMANDAS PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES.....	196
	APÊNDICE J – RELATÓRIO-SÍNTESE	197
	ANEXO I - MATRIZ CURRICULAR - TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO	

INDUSTRIAL - EIXO TECNOLÓGICO: CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS.....	198
ANEXO II - MATRIZ CURRICULAR - TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS - EIXO TECNOLÓGICO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	199
ANEXO III - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROPEDEÚTICO	200
ANEXO IV - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	201
ANEXO V - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	202

SOBRE A PESQUISADORA

Do ponto de vista pessoal, a pesquisa emerge do meu desejo de que a educação pública seja efetivamente de qualidade e possa impactar vidas, criando oportunidades e redirecionando histórias. Sou egressa da rede pública estadual de Minas Gerais, onde realizei toda a minha Educação Básica. Dessa experiência, surgiu minha preocupação com o compromisso da escola em garantir aos estudantes o que é essencial para que possam progredir em suas escolhas futuras de vida, bem como a necessidade de políticas de valorização do ensino.

Em 2010, ingressei profissionalmente na rede pública de ensino. Em 2013, fui nomeada para o cargo de Especialista em Supervisão Escolar na escola onde atuo, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa, função que concilio com a docência nos anos iniciais da rede municipal do meu município.

Apresento essa breve descrição da minha trajetória com o intuito de ressaltar minha preocupação e meu compromisso com uma educação pública de qualidade. As instituições escolares são espaços de oportunidade para crianças e jovens que necessitam de acesso ao conhecimento, ao universo da leitura e da escrita, bem como da valorização do saber como meio de ascensão cultural e profissional. Para muitos, assim como foi para mim, a escola é o espaço onde vivenciamos experiências formativas que jamais seriam oportunizadas no contexto familiar. Por isso, a educação pública precisa ser compreendida como algo sério, sustentada por políticas educacionais comprometidas com esse ideal. Compreendo que, quando se pensa em Educação Integral, essa modalidade pode representar um caminho promissor para a concretização desses objetivos.

O desejo de estudar sempre esteve presente em minha vida e cursar o mestrado sempre foi um sonho. Gestão e avaliação são temas com os quais sempre me identifiquei ao longo da minha trajetória, tanto como professora quanto como especialista. Compreendo que o sucesso do trabalho pedagógico, materializado no processo de ensino e aprendizagem, é resultado de uma gestão eficiente e de procedimentos avaliativos coerentes e diversificados, capazes de contemplar tanto a dimensão quantitativa quanto a qualitativa do desenvolvimento dos estudantes.

Tanto a gestão quanto a avaliação são temáticas que exigem estudo, reflexão e debate entre os sujeitos envolvidos, a fim de que se construam diretrizes coerentes com a realidade e as necessidades da comunidade escolar. Nesse sentido, vejo o

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública como uma oportunidade relevante para aprofundar esses estudos e promover novos desdobramentos em minha atuação profissional.

Assim, a pesquisa emerge do meu¹ contexto de atuação como Especialista da Educação Básica (EEB) em uma Escola Estadual de Ensino Médio Integral. Na rede estadual de Minas Gerais, a coordenação pedagógica da escola, que engloba as funções de supervisão pedagógica e orientação escolar, concentra-se no cargo de Especialista da Educação Básica (EEB). Os profissionais que ocupam esse cargo atuam em conjunto com a Direção na liderança da gestão pedagógica da instituição.

Diante do exposto, o meu vínculo com o caso de gestão fundamenta-se nas atribuições e desafios que enfrento no cotidiano da minha prática profissional, na organização pedagógica da escola e no suporte ao corpo docente na implementação da Matriz Curricular do EMTI. Entre os desafios, destacam-se: constantes mudanças na organização curricular desde 2017 - ano de implantação do EMTI na escola; falta de continuidade nas ações devido às constantes reformulações do Programa, materializadas por novas matrizes curriculares com o surgimento de novos componentes em substituição a outros que se extinguem.

Soma-se também o fato de que para dar espaço ao atendimento das demandas eminentes da Secretaria de Educação e das políticas educacionais por ela conduzidas, progressivamente, a escola perde sua autonomia e tempo na organização escolar para desenvolver projetos de trabalho alinhados aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

¹ Em determinados momentos deste trabalho, recorre-se ao uso da primeira pessoa do singular por se tratar de experiências profissionais vividas pela autora.

1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação no Brasil tem seus fundamentos na Constituição Federal de 1988, que o define explicitamente no artigo 205 e o regulamenta por meio dos princípios estabelecidos no artigo 206. Assim, a Educação é reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado e da família, orientada pela igualdade de condições, qualidade, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988).

Sob essa perspectiva, a Educação é entendida como direito humano, um meio para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. De maneira mais específica, a escola pública representa a parcela de responsabilidade do Estado nesse processo. Assim, alinhada aos objetivos constitucionais, a organização da educação nacional deve promover a autonomia e zelar pela igualdade de direitos por meio da inclusão e da valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais solidária e menos desigual, primando sempre por uma Educação de qualidade.

Contudo, mesmo defendendo a Educação de qualidade como um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social, ao analisar o cenário educacional brasileiro por meio dos dados do Censo Escolar e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), evidencia-se que o fluxo e o aproveitamento escolar dos estudantes não são satisfatórios. Essa realidade torna a Educação brasileira alvo de preocupação, que se potencializa quando o olhar se volta para o Ensino Médio. A última etapa da Educação Básica no Brasil enfrenta desafios complexos que comprometem a trajetória educacional de muitos jovens.

A alta taxa de evasão e abandono é um indicador alarmante, revelando que a escola muitas vezes não faz sentido para os estudantes ou que fatores socioeconômicos os forçam a interromper seus estudos. A baixa qualidade da aprendizagem com resultados insatisfatórios em avaliações externas, como podemos perceber por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) indicam que a escola não está garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais. A fragmentação curricular, o distanciamento dos conteúdos da realidade dos estudantes e a desvalorização do trabalho docente são fatores que contribuem diretamente para o desinteresse e a desmotivação, impactando o processo de aprendizagem significativa.

Em resposta a esses desafios estruturais, a Educação em Tempo Integral tem sido reconhecida como uma estratégia central para a melhoria da qualidade educacional, conforme estabelecido na Meta 6 do PNE 2014-2024, com o objetivo de oferecer Educação em Tempo Integral em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo a no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica.

Entretanto, a partir de 2016 nosso país vivenciou um cenário de intensas transformações sociopolíticas, partindo do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer, que assumiu o país com a proposta de implementar uma agenda de reformas de caráter neoliberal, alinhadas a princípios de austeridade fiscal. Assim, as reformas educacionais foram permeadas por uma lógica de privatização e de formação de capital humano, atrelada às demandas do mercado de trabalho globalizado e organismos multilaterais.

Sob essa perspectiva, institui-se o Novo Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, também conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio. A normativa foi concebida com o propósito de enfrentar a fragmentação curricular e o desinteresse dos estudantes, ao propor uma estrutura mais flexível, composta pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos. Essa organização permite que o estudante personalize parte de sua trajetória escolar, escolhendo áreas de aprofundamento que dialoguem com seus interesses e aspirações futuras.

Sucessivamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, foi homologada em 2018, com o objetivo de apresentar diretrizes comuns para educação nacional. Apresentando os fundamentos para subsidiar as políticas de Educação Integral, ela busca superar a fragmentação disciplinar, incentivar a aplicação do conhecimento na vida e promover o protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida. Assim, chegamos a um cenário de expansão e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, o que impõe mudanças na organização escolar e na estrutura curricular.

Em atendimento à Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais tem promovido a implantação do EMTI nas escolas públicas de Ensino Médio. Conforme os documentos que normatizam essa política educacional, sua idealização nasceu do intuito de transformar o Ensino Médio com a premissa de que a ampliação do tempo escolar, aliada a uma proposta pedagógica inovadora, pudesse oferecer um currículo

mais relevante e atrativo, combatendo a evasão e elevando a qualidade da aprendizagem.

É sobre os desdobramentos dessa política educacional no contexto escolar que esta pesquisa se debruça. Considerando as lacunas decorrentes da implantação do EMTI e os desafios inerentes à sua matriz curricular, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: Quais são as fragilidades e potencialidades na implementação do Currículo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?

Então, o objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e perspectivas da gestão pedagógica na implementação do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), visando contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: identificar os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na implementação do EMTI; analisar as causas e consequências dos desafios apontados pelos professores e gestores escolares na implementação da matriz curricular EMTI; propor ações que visem superar as dificuldades e contribuir para implementação do currículo EMTI em prol da aprendizagem significativa dos estudantes.

Vale ressaltar que o termo “aprendizagem significativa” tem sua origem nas ideias de Ausubel (2003), um dos principais teóricos do conceito, que delinea os processos envolvidos na assimilação do conhecimento. Suas contribuições estão centradas no contexto escolar, com ênfase nos processos mentais e na participação ativa do aluno. Para o autor, o estudante deve ser agente de sua própria aprendizagem, atribuindo sentido pessoal ao conhecimento, e não apenas reproduzindo informações transmitidas pelo professor ou pelos materiais didáticos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno não apenas saiba algo, mas compreenda e atribua significado ao que aprende, integrando o novo conteúdo de forma coerente à sua estrutura cognitiva. Em síntese, Ausubel (2003) define a aprendizagem significativa como a conexão relevante e não arbitrária entre o novo conhecimento e os saberes prévios do estudante.

O presente estudo não busca uma abordagem profunda do termo, mas dele se apropria em associação à relevância e sentido dos conhecimentos para os estudantes como caminho favorável para implementação do currículo de forma satisfatória, isto é, atrelado à formação integral dos jovens que cursam o Ensino Médio em Tempo Integral.

A pesquisa está fundamentada em um referencial teórico que discute o conceito de Currículo, como Young (2014), Apple (1989), Silva (1999); a concepção de EMTI na concepção de Arroyo (2011) e planejamento escolar, na perspectiva de Libâneo (2008) e Machado (2020). A partir dessa bibliografia, em diálogo com outros autores, busca-se uma análise mais ampla e contextualizada para lidar com os desafios e perspectivas da gestão pedagógica na implementação do currículo EMTI.

A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, tem abordagem exploratória e descritiva, envolvendo análise documental e propositiva e pesquisa de campo, dividida em dois momentos distintos com aplicação de questionário e entrevista. São apresentados dados que abordam a operacionalização do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), desde a concepção da política até sua implementação no contexto escolar.

Para tanto, realizou-se a consulta a documentos orientadores e legislações emitidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, à matriz curricular vigente, ao quadro de horários da escola, aos registros decorrentes das situações de planejamento escolar e às atas das reuniões de Módulo Coletivo. Além disso, foi aplicado um questionário aos professores que atuam na instituição e, para um maior aprofundamento da temática, foram realizadas entrevistas com docentes de cada área do conhecimento e com profissionais que integram a coordenação pedagógica, incluindo o Especialista da Educação Básica e o(a) Professor(a) Coordenador(a).

A análise de dados consistiu na técnica de análise de conteúdo, considerando as concepções de Bauer (2002) que trata de enfoque analíticos para texto, imagem e som. O estudo dos questionários e entrevistas realizados está pautado na metodologia de triangulação dos dados, combinando reflexão, a análise e o cruzamento de diferentes pontos de vista acerca do objeto de estudo, permitindo analisar de forma mais aprofundada os desafios que perpassam pela implementação do currículo EMTI na realidade estudada (Sá, Henrique, 2019).

Todos os dados coletados serviram para descrever a organização pedagógica da escola e, de forma analítica à luz do referencial teórico, tratar da experiência da instituição na implementação do currículo do EMTI. A organização estabelecida consistiu em: apresentar o perfil da Equipe Escolar, incluindo professores e gestores da instituição e o perfil dos estudantes. A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral foi investigada considerando aspectos de infraestrutura; a matriz

curricular do EMTI e relação entre os Itinerários Formativos e Formação Geral Básica, considerando o currículo proposto.

A gestão pedagógica foi analisada à luz de elementos que permitiram compreender a cultura organizacional da escola, seguida da discussão de aspectos relacionados à prática docente no contexto do EMTI, considerando dimensões como planejamento, flexibilização curricular, integração curricular e interdisciplinaridade. Também foram abordados aspectos relativos à formação docente e aos recursos que podem contribuir para uma prática pedagógica eficaz. Por fim, trataram-se, de forma específica, as percepções da gestão escolar acerca dos desafios e das demandas decorrentes da implementação do EMTI.

Diante desses elementos, propõe-se, no capítulo quatro, um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa superar as dificuldades identificadas e contribuir para a implementação do currículo do EMTI em favor da aprendizagem significativa dos estudantes. Fundamentado na Teoria de Mudança, o PAE elaborado tem como objetivo o delineamento de ações propositivas voltadas ao desenvolvimento, no âmbito da escola, de uma rotina coletiva destinada à apropriação das ementas dos itinerários formativos como estratégia para lidar com as recorrentes mudanças e favorecer a visualização de possibilidades de articulação curricular.

De forma consequente, propõe-se a idealização de ações integradas, pautadas em encontros quinzenais voltados ao planejamento integrado entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, considerando, como parâmetros, além do currículo formal explicitado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e nos Planos de Curso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), o mapeamento dos interesses dos estudantes e os dados decorrentes da implementação de oficinas de protagonismo desenvolvidas com os discentes.

Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses que a motivaram, especialmente no que se refere aos desafios da gestão pedagógica diante de um currículo extenso, fragmentado e marcado por constantes mudanças. Os dados evidenciaram as inquietações que deram origem à investigação, revelando que tais desafios não se restringem à atuação de uma única profissional, mas configuram demandas coletivas e abrangentes, que extrapolam a governabilidade da escola e permitem associação com as experiências de Educação Integral desenvolvidas ao longo da história da Educação brasileira.

A pesquisa trouxe, ainda, novos elementos que permitem compreender a complexidade da temática do EMTI, uma vez que envolve aspectos estruturais que se originam, inclusive, na concepção da própria política pública com desdobramentos em dimensões como infraestrutura, valorização profissional e formação docente. Nesse sentido, o estudo apresenta implicações relevantes para a gestão escolar ao indicar a necessidade de reorganização da dinâmica do planejamento institucional, além de se constituir como um instrumento capaz de subsidiar ações de aprimoramento da política de Educação Integral em Minas Gerais.

2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI): DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR À IMPLEMENTAÇÃO

O Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 trata dos princípios gerais dos direitos e garantias fundamentais que asseguram o acesso a políticas públicas essenciais. O direito à educação está explicitamente citado no Artigo 205, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988). De modo contínuo, o Art. 206 apresenta os princípios que devem nortear essa oferta, tais como: igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender e ensinar; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais; gestão democrática; qualidade; piso salarial profissional, entre outros (Brasil, 1988).

Apesar desse marco normativo, no Brasil o acesso ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, permanece atravessado por desafios complexos que comprometem a trajetória educacional de muitos jovens, levando à necessidade de políticas educacionais específicas para este nível de ensino. Tal realidade destoa de referências legais, como Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou o ensino básico obrigatório e gratuito para crianças de 4 a 17 anos; a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que determinam a universalização do acesso à Educação e condições para obrigatoriedade da oferta escolar. É nesse contexto que se insere o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), cuja proposta articula a organização curricular e estratégias de implementação voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da qualidade da educação.

No âmbito do PNE 2014-2024, a Meta 03 trata da universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos. Assim, a intenção era que, em 2016, toda essa faixa etária tivesse atendimento escolar e que, ao final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio fosse ampliada para 85%. Esses objetivos conferem ao EMTI um papel estratégico, uma vez que, ao estender a jornada escolar e qualificar o tempo de permanência na escola, o modelo cria condições mais favoráveis para a garantia do direito à Educação com equidade (Brasil, 2017).

Observa-se, portanto, um conjunto de estratégias para o Ensino Médio, que incluem a renovação pedagógica, a garantia de acesso e a melhoria da qualidade,

promovendo uma abordagem flexível e interdisciplinar (Brasil, 2014; 2018). Incluem-se entre as estratégias, métodos que abordam a evasão escolar por meio de busca ativa e programas de correção de fluxo. Além disso, o plano busca a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que deve ser utilizado como um instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas; de avaliação certificadora, para aferir conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola; e de avaliação classificatória como critério para o acesso ao Ensino Superior (Brasil, 2014). Nessa perspectiva, os indicadores de monitoramento são fundamentais para apresentar um diagnóstico da realidade.

Por meio do Painel de Monitoramento do PNE 2014-2024 é possível identificar o nível de alcance e de execução de cada meta do plano. Observa-se que em 2024, para o indicador 3A (percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica) a meta teve um alcance de 94,7% do previsto. Já para o indicador 3B (percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa), o resultado foi de 78,8% (Brasil, 2024).

O relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE monitora o progresso da Meta 3 e revela que apesar do aumento gradual no acesso desde 2012, a meta de universalização ainda não foi alcançada, apresentando grandes desigualdades regionais e persistentes disparidades em relação a fatores como área urbana/rural, raça e sexo. Adicionalmente, o monitoramento do Indicador 3B mostra que as taxas líquidas de matrícula no Ensino Médio também estão aquém do objetivo, embora o Nordeste e as áreas rurais tenham apresentado um crescimento notável no período avaliado. A análise enfatiza que a desigualdade de renda continua sendo a mais profunda barreira, apesar de ter apresentado as maiores reduções históricas (Brasil, 2024).

Essa distância entre metas e realidade aparece também nos resultados educacionais mais imediatos. Os dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), apontam que o Ensino Médio é a etapa com as maiores taxas de repetência (3,9%) e evasão (5,9%). As análises indicam que esses indicadores afetam com mais intensidade populações vulneráveis: a repetência é maior em escolas quilombolas (11,9%) e indígenas (10,7%), e a evasão é mais alta entre o público masculino (7,3%) em comparação ao feminino (4,5%). Outro dado relevante é o aumento do público

da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atrelada ao histórico de retenção de jovens que cursam Ensino Médio regular (Agência Gov, 2024).

Os indicadores educacionais apresentados, apontam que o Ensino Médio no Brasil enfrenta desafios críticos de repetência e evasão escolar, com taxas mais elevadas para esses indicadores em comparação com outras etapas. Esses problemas são mais acentuados em populações vulneráveis, como em escolas quilombolas e indígenas, e entre o público masculino. Atualmente em resposta a esses desafios, sob o lema de não deixar ninguém para trás, o governo federal tem implementado políticas como o programa "Pé-de-Meia"², que busca atuar diretamente no combate à repetência e à evasão. A concentração de matrículas na rede estadual, que atende a grande maioria dos alunos, reforça a importância das políticas públicas para essa etapa de ensino (INEP, 2024).

Outro ponto a considerar é que em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas, com a rede estadual concentrando a maior parte dos alunos (83,6%). A pesquisa também mostra um crescimento do Ensino Médio em Tempo Integral, com um aumento de 9,9% na rede pública e 4,7% na rede privada entre 2019 e 2023.

Assim, falar do Ensino Médio em Tempo Integral, conhecer seus fundamentos e ideais formativos constitui-se como fator importante para compreender a implementação do EMTI e buscar caminhos para superar os desafios e lacunas que surgem no cotidiano da prática pedagógica. O entendimento sobre o que ensinar e como ensinar, bem como sobre quais processos podem favorecer a otimização do tempo escolar, mostra-se necessário para atrair o jovem aos estudos.

Tais aspectos servem como parâmetro para a relação entre o currículo previsto e o currículo executado, assim como para a análise das relações desses

² A política Pé-de-Meia é um programa federal de incentivo financeiro-educacional voltado à permanência e conclusão do Ensino Médio público (regular e EJA), que combina transferência direta com poupança estudantil: concede R\$ 200 de incentivo-matrícula, parcelas mensais por frequência que somam até R\$ 1.800/ano, R\$ 1.000 por conclusão de cada série e R\$ 200 adicionais pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no 3º ano, valores que podem totalizar cerca de R\$ 9.200 ao final do ciclo. Têm direito estudantes das redes públicas com CPF regular, frequência mínima de 80% e inscrição no CadÚnico (renda familiar per capita até ½ salário-mínimo), com crédito em conta na Caixa (movimentação via aplicativos oficiais). Instituído pela Lei nº 14.818/2024 e regulamentado pelo Decreto nº 11.901/2024, o programa procura reduzir evasão, mitigar desigualdades e sustentar trajetórias formativas ao alinhar incentivos ao cumprimento de etapas escolares e aos exames de acesso ao ensino superior; a parcela de poupança tem saque condicionado à conclusão do ensino médio, reforçando o vínculo com a aprendizagem e a certificação (Brasil, 2024).

saberes com as reais necessidades dos estudantes. Esse é o caminho para que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola lhe atribua significado efetivo em sua formação, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo e que justifique sua permanência em horário integral na instituição escolar.

Entende-se que, para a compreensão do Modelo de Educação em Tempo Integral, é necessário um resgate histórico acerca da concepção e da implementação dessa modalidade na história da Educação no contexto brasileiro. Considerando que o currículo e a gestão pedagógica do EMTI analisado referem-se a uma escola da rede estadual de Minas Gerais, faz-se necessário conhecer e analisar a ideologia que orienta a implementação da Educação em Tempo Integral no estado. Dessa forma, o conhecimento das resoluções e dos documentos orientadores que normatizam o modelo mostra-se fundamental para compreender como ele chega à escola, como é apropriado pelos diferentes atores escolares e qual é sua relevância para a formação e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Por esse motivo, a experiência de implementação do currículo do EMTI constitui o objeto de investigação desta pesquisa. Parte-se do pressuposto de que o processo de implantação do Programa não foi construído sob uma perspectiva dialógica, o que gerou insatisfações quanto à obrigatoriedade de sua implementação nas escolas selecionadas, somadas às lacunas e desafios contextuais no desenvolvimento do modelo. A análise desses elementos, considerando a organização e o funcionamento da escola, possibilita avaliar o EMTI e propor, de forma dialógica, caminhos de melhoria para os aspectos que se fizerem necessários. Dessa forma, busca-se contribuir tanto para a permanência e a ampliação do que tem apresentado resultados positivos quanto para o aprimoramento e o fortalecimento do programa.

2.1 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

A discussão sobre os princípios educativos do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) começa pelo sentido formativo que se deseja atribuir ao tempo ampliado de escolarização: não apenas “mais horas”, mas uma experiência pedagógica capaz de integrar conhecimentos, culturas juvenis e projetos de vida. Parente (2018) apresenta uma abordagem acerca da Educação Integral no âmbito

da política pública. Neste sentido, a função do Estado, nas suas distintas esferas administrativas, revela-se crucial. O poder público deve assumir a coordenação da política a fim de garantir a necessária articulação entre os tempos escolares. O objetivo final é assegurar os direitos dos diferentes sujeitos da Educação para que vivenciem tempos de escolarização que sejam justos e humanos.

Contudo, a autora ressalta que nem todas as políticas de Educação em Tempo integral são formuladas com enfoque na formação humana integral. Muitas vezes, estas iniciativas estão articuladas primariamente à melhoria de certos índices educacionais, pautando-se na suposição de que a simples ampliação do tempo de permanência na escola resultará em melhor desempenho em testes padronizados. Tal abordagem tende a delinear modelos de políticas que se concentram no reforço dos conteúdos curriculares mínimos, limitando o potencial de ampliação da formação humana (Parente, 2018).

A partir da análise dos documentos oficiais, observa-se a intencionalidade de que o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, se configurasse como uma das principais respostas legislativas a esses desafios. Sob essa visão, o Novo Ensino Médio busca combater a fragmentação curricular e o desinteresse por meio de uma estrutura mais flexível que inclui a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. O intuito, conforme a proposta, é permitir ao estudante personalizar parte de sua trajetória escolar, escolhendo áreas de aprofundamento que dialoguem com seus interesses e aspirações futuras (Brasil, 2017).

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio homologada em 2018 apresentou-se como outro pilar que sustenta as políticas de Educação Integral. Ela busca superar a fragmentação disciplinar, incentivar a aplicação do conhecimento na vida real e promover o protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

Entretanto, sob uma visão crítica Koepsel et al. (2020), analisam a Reforma do Ensino Médio, focando na tríade de documentos que a sustentam: a Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e destacam as controvérsias levantadas em audiências públicas e os elementos reacionários da proposta. Argumentam que a reforma acentua a desigualdade educacional e está alinhada a uma orientação neoliberal influenciada por organismos internacionais, priorizando a formação de capital humano e competências em detrimento do conhecimento

abrangente. Atribuem à Reforma uma reedição perversa de reformas anteriores, limitando as perspectivas dos jovens e esvaziando o conhecimento escolar público (Koepsel et al, 2020).

De maneira complementar Rezende e Vasconcelos (2024) exploram a influência do neoliberalismo na educação pública brasileira, destacando como essa ideologia molda o sistema para valorizar o capital humano e atender às demandas do mercado de trabalho. Ao discutirem políticas educacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, mostram que os currículos são menos centrados em conteúdo e mais focados no desenvolvimento de habilidades. Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação no Brasil reforçam princípios neoliberais ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seu próprio sucesso, revelando uma realidade contraditória em que a escola passa a desempenhar um papel central na formação de sujeitos adaptáveis às exigências sociais e econômicas contemporâneas, perpetuando desigualdades sociais e resultando em uma força de trabalho precarizada.

De acordo com Dayrell e Jesus (2016), o Ensino Médio possui uma forte tradição curricular voltada para a preparação dos estudantes para os processos seletivos de acesso à Educação Superior. A organização em disciplinas estanques e um modelo de ensino que prioriza a memorização têm sido apontados como possíveis fatores que contribuem para o abandono escolar e o desinteresse dos jovens pela escola.

Considerando essas concepções, Pelizzari et al. (2002) defendem que uma reforma educativa, precisa contemplar além da ordenação do sistema educativo, a oferta de conteúdos e metodologias de aprendizagem, reforma do currículo e propósitos para que a educação seja eficaz. Isso exige que o professor utilize uma linguagem acessível e familiar ao aluno, que o ajude a conectar a teoria à prática, conduzindo-o a refletir sobre a própria realidade (Pelizzari et al., 2002).

O estudo da organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) inicia-se pela compreensão de seus princípios estruturantes. Para tanto, torna-se necessário um resgate histórico da trajetória da Educação Integral no Brasil, analisando suas diferentes manifestações nas diretrizes nacionais e sua incorporação por estados e municípios. Esse percurso tem como ponto de partida as discussões promovidas pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, tendo Anísio Teixeira como principal referência, e se estende até o

contexto contemporâneo, marcado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, atualmente em vigência.

Para iniciar, é importante trazer a diferenciação dos termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral. De maneira geral, a Educação Integral visa o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas múltiplas dimensões, cognitiva, emocional, social, cultural, etc., enquanto a Educação em Tempo Integral foca primariamente na extensão da jornada escolar. Essa distinção visa assegurar que a ampliação da jornada escolar não se limite ao aumento do tempo de permanência, mas que ambos os conceitos se complementem, proporcionando uma formação relevante para os estudantes. Segundo Cavaliere (2007)

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 (...); (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 [...] (Cavaliere, 2007, p. 1016).

A autora destaca a necessidade de um planejamento cuidadoso e uma reflexão sobre o propósito da ampliação do tempo escolar, afirmando que vai além da adição de horas. Ela enfatiza a importância de transformar a experiência escolar e garantir que a jornada estendida contribua efetivamente para uma Educação mais completa e de maior qualidade (Cavaliere, 2007).

Em outra publicação, Cavaliere (2009), trata da ampliação do tempo escolar no Brasil caracterizando o tema como de natureza complexa e afirma que

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância (Cavaliere, 2009, p. 51).

A ampliação do tempo escolar requer análises sob diferentes perspectivas, abordando tanto a viabilidade econômica e administrativa quanto a utilização pedagógica das horas adicionais. A expansão do tempo deve ser articulada em um projeto que defina o papel da escola brasileira contemporânea. A Educação em

Tempo Integral, portanto, pode ser um meio para se alcançar a Educação Integral, mas não é garantia dela.

Dutra e Moll (2018) apresentam uma breve retrospectiva histórica das práticas educacionais brasileiras, notando momentos de aproximação e afastamento dos princípios da Educação Integral, através de exemplos como as missões jesuíticas e as Escolas-Parque de Anísio Teixeira. Por fim, a discussão aborda o cenário atual das políticas públicas, evidenciando a disputa entre um modelo de Educação Integral voltado para o desenvolvimento pleno do indivíduo e uma visão conservadora focada em demandas de mercado.

No final do Século XIX, a maioria das escolas era particular. Na década de 1890, em São Paulo, foram construídos os primeiros espaços formais denominados "grupos escolares", estruturados de forma seriada para racionalizar o tempo e o trabalho dos professores, visando a expansão do ideal republicano (Dutra, Moll, 2018). Já o século XX, especialmente em suas primeiras décadas, trouxe os preceitos higienistas, onde a ordem e a disciplina eram princípios buscados para construir um disciplinamento mental e físico do indivíduo. A Educação das classes populares consolidou-se como uma exigência do mundo do trabalho, devendo ser precária, com poucas horas e poucos anos de escolarização (Dutra, Moll, 2018).

Nas décadas de 1920 e 1930, o movimento integralista utilizou o termo Educação Integral para sua proposta educacional, mas com fortes marcas fascistas e traços autoritários, baseados no Estado, na família e na religião católica, buscando a ordem e o controle social. Em contrapartida, Anísio Teixeira divergia desses ideais por razões ideológicas, pedagógicas e políticas, em defesa de uma Educação laica, pública, democrática e universal. Suas experiências demonstraram uma clara preocupação com uma Educação Integral e pública, sendo referências no aumento da carga horária e no enfrentamento das desigualdades sociais (Dutra, Moll, 2018).

Anísio Teixeira, como diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, defendia um tipo de escola que ensinasse a viver melhor e promovesse o desenvolvimento individual através de cuidados com higiene, hábitos de estudo, e estimulasse a crítica e a indagação. Anísio criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque. O complexo possuía quatro escolas-classe e uma escola-parque que incluía setores de trabalho, socializante, educação física, recreação, biblioteca, teatro e setor artístico. O foco estava na autonomia e nos

"centros de interesse", substituindo aulas teóricas pela prática de atividades em grupos de pesquisa (Dutra, Moll, 2018).

O projeto educativo da escola era voltado para reestruturação da educação básica brasileira e pautava-se no

aprendizado das disciplinas convencionais e previa espaços adequados para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania. Preocupava-se, também, com os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística (Carbello, Ribeiro, 2014, p.02).

Observa-se uma proposta de escola inovadora para Educação brasileira, pautada em uma formação integral em tempo integral, a partir da implementação de um currículo diversificado, com distintos espaços formativos. Através de uma política voltada para reestruturação da escola primária, considerava-se a democracia como caminho para construção de um sistema educativo forte e eficaz. Para atingir esse propósito, a escola era organizada em jardim-de-infância, escola-classe, artes gerais, educação física, atividades sociais, biblioteca escolar e serviços.

De posse das informações apresentadas, considera-se que a concepção de Educação Integral, ancorada na ampliação do tempo escolar, tem suas bases nas concepções de Anísio Teixeira, com o ideal de renovação da escola. Defendia-se uma escola pública, laica e qualidade para todos, com princípio formativo pautado voltado para cultura, socialização primária, preparação para o trabalho e cidadania (Cavaliere, 2010).

De igual modo, Darcy Ribeiro, contemporâneo de Anísio Teixeira, foi influenciado por esse filósofo e educador mantendo a defesa por uma escola pública republicana, como caminho para o desenvolvimento democrático da nação. Entre seus feitos, Darcy Ribeiro implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980. O objetivo principal era oferecer Educação Integral em Tempo Integral para crianças e jovens, tendo como foco principal, os que se encontravam situação de vulnerabilidade social (Chagas, 2012).

Coordenados por Darcy Ribeiro, os CIEP's tinham um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer e propunham um turno único (8h-17h), com linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura. O objetivo era promover uma escola democrática com funções sociais e pedagógicas ampliadas, contrapondo-se à

escola elitista que tendia a expulsar as classes populares. Na década de 1990 também surgiu os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (Dutra, Moll, 2018).

De forma complementar, vale ressaltar as ideias de Parente (2018), ao afirmar que

A temática da educação integral em tempo integral já ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes, a exemplo de discussões, no âmbito local e/ou nacional, em defesa da universalização da escola em tempo integral e que culminou na formulação de experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (Cavaliere; Coelho, 2003) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (Amaral Sobrinho; Parente, 1995), surgidos nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente. No contexto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996 (Brasil, 1996), e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Brasil, 2001), a questão também ressurgiu. Embora, historicamente, tenha sido possível visualizar momentos de maior ou menor atenção a ela, pode-se afirmar que é temática que, ao longo do século XX, veio à tona por diversas vezes (Parente, 2018, p.423).

A temática da Educação Integral em Tempo integral é recorrente na agenda político-educacional brasileira, vindo à tona por diversas vezes ao longo do século XX, embora, historicamente, tenha havido momentos de maior ou menor atenção à questão. As discussões, realizadas em âmbito local e/ou nacional, geralmente em defesa da universalização da Escola em Tempo Integral, resultaram na formulação de experiências significativas, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). O tema também ressurgiu no contexto de grandes discussões legislativas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Brasil, 2001).

No entanto, essa recorrência na agenda não garante a continuidade, pois o tema nem sempre recebeu força política suficiente para progredir para as fases de formulação e implementação de políticas, resultando em ações que foram frequentemente permeadas por descontinuidades.

No intuito de compreender melhor sobre a iniciativa de Educação Integral no Brasil, ampliamos a discussão sobre o CAIC. Na década de 90, ele foi implementado pelo (MEC) sob o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). O programa foi renomeado de Centro Integrado de Atenção

à Criança e ao Adolescente (CIAC) para CAIC, refletindo uma mudança conceitual do foco na estrutura física para a ênfase na pedagogia de atendimento integral.

O objetivo do Pronaica consistiu em superar os problemas enfrentados pela população infantil carente, garantindo o desenvolvimento completo da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização. A atenção integral é definida pela corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família. A estratégia inicial do programa era implementar a pedagogia de forma gradual em escolas já existentes, com a construção de novas unidades sendo a última alternativa. No entanto, a implantação concentrou-se na criação de infraestrutura, com cada unidade padrão tendo capacidade para atender 1.128 pessoas e um custo médio de US\$ 2,2 milhões (Sobrinho, Parente, 1995).

Contudo, numa perspectiva crítica, os autores afirmam que para ter maiores chances de sucesso, a atenção à criança e ao adolescente deveria ter como orientação a melhoria dos serviços básicos (educação, saúde e assistência) em vez de priorizar a implantação de novas estruturas dispendiosas, o que beneficiaria um número maior de crianças de forma mais sólida e em prazo mais curto. O programa, por ser concebido de forma centralizada, ainda se confronta com o crescente processo de descentralização e autonomia de estados e municípios (Sobrinho, Parente, 1995).

Também em defesa da escola pública e democrática Paulo Freire (1995), trouxe um olhar sobre a ressignificação dos tempos escolares, considerando os processos pedagógicos, alicerçados no diálogo problematizador e amoroso, capaz de humanizar a escola e a sociedade. Nessa ótica, a *práxis* educativa estruturava-se em cinco dimensões: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estética-afetiva e a pedagógica (Henz, 2010).

Freire (1996) enfatiza que o ato de ensinar é um processo dinâmico que exige a curiosidade e o respeito pelo saber do aluno reforçando a ideia de que a Educação não deve ser apenas sobre o acúmulo de informações, mas um movimento para o desenvolvimento da capacidade do estudante de se tornar um ser pensante e autônomo com estímulo à curiosidade, a criticidade e a ação transformadora. Sob essa visão, é possível fazer alusão a uma concepção de Educação Integral baseada em um projeto político e ético de formação do ser humano em sua totalidade.

As reformas educacionais continuaram no século XXI. A Educação Integral ganhou respaldo em diferentes marcos legais, concebendo o ser humano em suas

múltiplas dimensões. Em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172) propôs, em sua Meta 2, um modelo de Educação de Tempo Integral para o Ensino Fundamental, visando a jornada escolar de sete horas diárias, a universalização do ensino e a redução das taxas de retenção, priorizando famílias de baixa renda (Dutra, Moll, 2018).

Anos mais tarde houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei n. 11.494) em 2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e estabeleceu ponderações específicas para matrículas em Tempo Integral (Dutra, Moll, 2018).

Inspirado por ideais de autores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o governo federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. A concepção de Educação que inspira o PDE, no âmbito do Ministério da Educação, e que permeia a execução de todos os seus programas, reconhece na educação um papel fundamental para uma sociedade mais solidária e menos desigual.

Ainda em 2007, o Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tornando-se uma ação indutora da política de estado para a educação integral. Em regime de colaboração entre estados e municípios, a proposta do programa dialogava contemporaneamente com o bairro, a cidade, visando um diálogo transformador com a escola (Moll, 2012). O programa visava subsidiar escolas públicas com recursos financeiros e pedagógicos para ampliar oportunidades educativas e induzir a ampliação da jornada escolar (Dutra, Moll, 2018). E só em 1º de julho de 2010, a Portaria 873 foi aprovada, prevendo verbas do FUNDEB para o financiamento da Educação Integral (Dutra, Moll, 2018).

Em 2014, foi sancionado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, que avançou na implementação da educação integral, tornando-a uma meta nacional. Nesse cenário de idealização de políticas para Educação Integral, o PNE assumiu papel fundamental ao instituir as metas para implementação dessa modalidade de educação no país. A Meta 6 do PNE 2014-2024, estabeleceu que até o final da vigência do Plano, pelo menos 50% das escolas públicas deveriam oferecer Educação em tempo integral, e no mínimo 25% dos alunos da Educação Básica deveriam ser atendidos nessa modalidade (Brasil, 2014).

É importante pontuar que, de acordo com PNE 2014-2024, a Educação em Tempo Integral era vista como um meio para se atingir a Educação Integral. Ou seja, a ampliação da jornada escolar visava proporcionar uma formação mais completa para os estudantes, englobando suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural (Brasil, 2014). No entanto, os monitoramentos e avaliações indicaram que o cumprimento integral dessa meta não foi alcançado. Percebeu-se um avanço na oferta de tempo integral no país, mas os percentuais de escolas e matrículas ainda ficaram abaixo previsto.

Em dezembro de 2015 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado aprovou um relatório que recomendava a transformação do Programa Mais Educação em política de Estado, buscando fontes permanentes de financiamento. (Dutra, Moll, 2018).

Paralelamente, no ano de 2016, foi apresentada a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apontava avanços na construção da perspectiva da Educação Integral, focando na formação integral do ser humano. Contudo, esse mesmo ano também foi marcado por cortes no Programa Mais Educação e mudanças que reforçavam o letramento e o acompanhamento pedagógico, afastando-se da perspectiva contemporânea de Educação Integral, a qual busca garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também social e cultural (Dutra, Moll, 2018). O Programa Mais Educação passou por transformações e não existe mais, contudo deixou um legado para o debate sobre Educação Integral e Tempo Integral no Brasil, influenciando políticas educacionais subsequentes.

Ainda em 2016, o Programa Novo Mais Educação através da Portaria nº 1.144/2016, reformulou o Mais Educação, priorizando o reforço em Língua Portuguesa e Matemática na ampliação da jornada, com foco menos central na Educação Integral. Numa análise crítica, Morgan *et al.* (2021), indicam que o Programa Novo Mais Educação (PNME) representa um retrocesso no direito à Educação Integral, especialmente quando comparado ao seu antecessor, o Programa Mais Educação (PME).

Identifica-se mudança ideológica e paradigmática na reformulação, considerando inclusive que o primeiro foi idealizado por um governo de esquerda e o outro em um contexto de governabilidade de extrema direita que promovia a articulação intersetorial e a democratização de saberes mais amplos.

Morgan *et al.* (2021) apontam que o PNME desobrigou a Educação em Tempo Integral, permitindo apenas a complementação da jornada em um número reduzido de horas semanais. Essa mudança vem acompanhada por uma hierarquização dos saberes, onde as disciplinas de Português e Matemática são priorizadas e seus profissionais recebem uma denominação diferente ("Mediadores de Aprendizagem") em relação aos demais. Além disso, o programa de 2016 inseriu a qualidade educacional em uma lógica de performatividade atrelada a resultados de avaliações externas. Os mesmos autores também ressaltam o abandono do princípio da intersetorialidade: o PME, de 2007, foi concebido a partir de uma ação conjunta de vários ministérios, enquanto o PNME foi uma iniciativa exclusiva do Ministério da Educação, o que, na visão da análise, enfraqueceu a política (Morgan *et al.*, 2021).

A Reforma do Ensino Médio foi proposta em um contexto de mudanças políticas no Brasil. Em 2016, o país passava pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e pela posse de Michel Temer, então vice-presidente, que assumiu a presidência com a intenção de implementar uma agenda de reformas orientadas por princípios de austeridade fiscal. O governo passou a defender a reorganização do Estado, a revisão de políticas públicas e a redefinição de prioridades orçamentárias, iniciando reformas com impactos nas áreas social, econômica e educacional.

Entre essas medidas, destacam-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um limite para o crescimento das despesas públicas por 20 anos, incluindo os gastos com Educação; a Reforma Trabalhista, instituída pela Lei nº 13.467/2017, que alterou normas das relações de trabalho; e ações voltadas à contenção do déficit fiscal e à reorganização da atuação estatal.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio foi apresentada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, com tramitação acelerada e sem amplo debate público inicial. A proposta previa a ampliação da carga horária, a reorganização do currículo em Itinerários Formativos e o incentivo ao Ensino em Tempo Integral, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e adequar essa etapa da Educação Básica a novas demandas.

A Reforma, introduziu os Itinerários Formativos, visando aprofundar conhecimentos específicos e alinhar a formação aos projetos de vida dos estudantes, preconizando um desenvolvimento multidimensional, incluindo aspectos cognitivos, socioemocionais e profissionais. No entanto, a implementação dos Itinerários

Formativos vem enfrentando desafios significativos, como a escassez de infraestrutura, a formação limitada dos professores e a dificuldade de articulação entre a parte comum e a parte diversificada do currículo.

Nesse cenário de mudanças, em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, com caráter normativo na definição de aprendizagens essenciais para esse nível da Educação Básica. Lançando os eixos estruturantes para reformulação do Ensino Médio, o documento traz os Itinerários Formativos e o Projeto de vida com o propósito de concretização da Educação Integral. Entretanto, de acordo, com Silva e Boutin (2018), a Reforma tinha como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, ou seja, voltada para uma formação de homem produtivo.

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio e a produção da BNCC, Silva (2018) argumenta que as mudanças, embora apresentadas como inovadoras, na verdade reproduzem um debate antigo e os limites do currículo disciplinar. Ela critica o caráter prescritivo e autoritário do currículo, que é concebido externamente à escola e busca soluções teóricas para problemas complexos, ignorando a realidade e a diversidade das instituições de ensino. A autora conclui que essa abordagem limita o alcance das reformas, pois impõe uma lógica de obediência que impede o aprendizado e a reflexão profunda, essenciais para a formação cultural.

Atualmente a proposta de expandir a Educação Integral segue como uma das prioridades. O Projeto de Lei nº 2614, de 2024, ainda em tramitação no Congresso Nacional, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), após a vigência do Plano 2014-2024, apresenta metas para ampliar a oferta de Educação Integral no país em 55% por cento das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 40% por cento dos estudantes da Educação Básica até o final da vigência deste PNE.

De forma sucinta, essas estratégias visam instituir uma política nacional e diretrizes colaborativas para ampliar a oferta e a qualidade da educação integral em tempo integral (mínimo de 7 horas/dia), otimizar o tempo escolar com atividades diversificadas para o desenvolvimento integral, promover assistência financeira e ampliar matrículas para estudantes vulneráveis e grupos específicos. Inclui também instituir programas de infraestrutura escolar adequada, garantir a inclusão de temas transversais nos currículos, fortalecer a formação docente, criar incentivos para dedicação integral e instituir políticas para aprimorar o planejamento e gestão pedagógica da educação integral (Brasil, 2024).

Após a apresentação do percurso histórico da Educação Integral no Brasil percebe-se que essas diretrizes se desdobram nos saberes cotidianos da prática educativa, evidenciando ações voltadas para ampliação do tempo escolar e a formação integral dos estudantes. No entanto, observa-se uma significativa lacuna entre o discurso oficial e a realidade prática. Isso se deve ao fato de que as condições e as demandas de trabalho no ambiente escolar nem sempre estão alinhadas com o que é estabelecido nos documentos oficiais. Tal divergência pode ser atribuída ao distanciamento das necessidades específicas dos estudantes e da comunidade escolar, à infraestrutura inadequada ou à escassez de profissionais qualificados para a efetiva implementação do trabalho.

A vivência no espaço escolar apresenta também alguns aspectos problemáticos a considerar. Entre esses podemos citar a escassez de verbas para desenvolvimento de projetos pedagógicos e formação de professores compatível com para essa nova realidade, a gestão do tempo se torna um desafio, somada à falta de articulação entre a BNCC e os Itinerários Formativos, que muitas vezes são limitados, pouco atrativos e desconsideram o contexto local e o projeto de vida dos alunos.

A saúde socioemocional dos estudantes também é um fator, pois a carga horária ampliada, sem uma proposta pedagógica que considere o desenvolvimento integral pode levar ao esgotamento e à evasão. A falta de profissionais de apoio qualificados, como psicólogos e assistentes sociais, agrava o problema. Exemplos como esses contribuem para a descontinuidade das políticas e para a dificuldade de se alcançar o desenvolvimento integral dos alunos.

Vieira *et al* (2017), afirma que o sucesso ou fracasso das políticas educacionais é em grande parte definido no espaço da escola onde ocorre a recontextualização das diretrizes centrais. As reações e respostas das escolas, muitas vezes veladas, mas presentes, dependem da forma como as políticas são percebidas e implementadas, e da autonomia que as escolas possuem.

Um problema central identificado é a falta de clareza, tanto para gestores quanto para professores, sobre a função do Ensino Médio: se é uma etapa terminal da Educação Básica ou se prepara primariamente para o ENEM e o Ensino Superior. Essa ambiguidade, aliada à falta de um senso de pertencimento a uma rede ou sistema de ensino, contribui para as dificuldades na implementação das políticas.

Em uma análise da Educação Integral no Ensino Médio, sob uma perspectiva transdisciplinar, Gomes (2017) afirma que a Educação Integral não se restringe à ampliação do tempo escolar. Conforme o autor, ela se relaciona com os sujeitos envolvidos, visando a uma Educação que favoreça o desenvolvimento integral, constituindo a articulação dos saberes em um campo plural.

De forma complementar, considerações acerca dos desafios que permeiam a Implementação do Novo Ensino Médio no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), são apresentadas por Gonçalves (2024) que aponta a existência de uma concepção simplista por parte de seus idealizadores. Eles sugerem que os desafios da implementação do NEM podem ser solucionados por meio de reuniões entre professores em horas complementares. Essa visão, reduz a Reforma a uma intervenção meramente na gestão da sala de aula e no trabalho do professor, ignorando a complexidade inerente à educação integral, integrada e integralizada.

Para aprofundar a compreensão dessas questões, é fundamental analisar o contexto de implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tanto na rede estadual de Minas Gerais quanto na instituição escolar específica que é objeto deste estudo. Isso permitirá entender, na prática, os fundamentos do modelo pedagógico da Educação em Tempo Integral no estado. Para tanto, são apresentadas considerações sobre o currículo do EMTI, as matrizes curriculares que o operacionalizam com suas respectivas cargas horárias, e as experiências de organização e gestão pedagógica da Escola Estadual Vista Bela (EEVB).

2.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Nesta seção, apresenta-se, de forma descritiva, o processo de implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, bem como os documentos orientadores e as Resoluções que dispõem sobre as matrizes curriculares que norteiam a operacionalização do EMTI no contexto escolar, especificamente as de 2024 e 2025.

Segundo o Documento Orientador da Educação Integral (2025), a política de Educação Integral em Minas Gerais tem a ampliação da jornada escolar como principal caminho para garantir uma Educação Integral de qualidade que contemple

as dimensões sociais, emocionais e culturais dos estudantes, visando a formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes, que tenham capacidade de interagir com o mundo em que vivem forma crítica e criativa (Minas Gerais, 2025).

Assim, conforme descrição normativa da SEEMG, o modelo pedagógico de Minas Gerais para o EMTI é baseado no modelo pedagógico Escola da Escolha³, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Possui os princípios fundamentais da Educação Integral, presentes em seus Cadernos de Formação, que consistem nas principais referências formativas para a Educação em Tempo Integral no estado de Minas Gerais.

Com possibilidade de adaptação à realidade local, o modelo Escola da Escolha procura respeitar a identidade educacional do estado com uma proposta pedagógica que visa ampliar o aprendizado dos estudantes com diversos recursos e experiências, alinhada aos seus interesses e contextos, oferecendo um currículo que promove um desenvolvimento integral (Minas Gerais, 2025).

Ao falar da arquitetura curricular do EMTI, a parte introdutória das orientações, declara que a trajetória de implementação da Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais é fundamentada no Currículo Referência de Minas (CRMG), documento com elaboração fundamentada na legislação educacional brasileira com valorização da diversidade cultural e territorial do estado. Para além da organização de conteúdos, o CRMG, busca desenvolver competências e habilidades que contribuam para a formação integral dos estudantes, incluindo repertório cultural, empatia, responsabilidade, cultura digital e projeto de vida.

Nessa perspectiva, o CRMG trata-se de um documento que propõe um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, no qual o estudante é sujeito ativo na construção de aprendizagens significativas, alinhado aos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO): aprender a conhecer, ser, fazer e viver. Visa associar a formação básica a experiências que melhorem o aprendizado, explorem a cidade como espaço

³ O Modelo da Escola da Escolha traz em seu conteúdo os conceitos, metodologias, práticas educativas e estratégias imprescindíveis para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às respectivas fases e idades. Nesse sentido, são consideradas as diversas aprendizagens a partir de tempos e espaços cuidadosamente pensados em uma escola ativa, plena de sentido, significado e de escolhas (Caderno de Formação Concepção do Modelo Pedagógico - Volume 2 - Pág 14).

educativo, incentivem o voluntariado e a intervenção social, promovendo o letramento e uma Educação de qualidade para todos (Minas Gerais, 2019).

Nesse sentido, conforme o documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral 2025, os Fundamentos do Modelo Pedagógico da Educação Integral de Minas Gerais baseiam-se em quatro princípios educativos e três eixos formativos. Os princípios educativos são: a Pedagogia da Presença, os quatro pilares da Educação, a Educação Interdimensional e o Protagonismo. Já os eixos formativos são: Formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI. O intuito é viabilizar caminhos para que a formação escolar tenha como foco o estudante e seu projeto de vida (Minas Gerais, 2025).

Para uma visão geral desses fundamentos, é apresentada a seguir uma definição geral. A Pedagogia da presença fundamenta a relação entre educadores e educandos e orienta ações afirmativas de toda a Equipe Escolar educam pela presença afirmativa na vida dos estudantes com acolhimento de suas vivências e sonhos, encorajamento a escolhas responsáveis. Através dos Quatro Pilares da Educação, “Aprender a Ser”, “Aprender a Conviver”, “Aprender a Fazer” e “Aprender a Conhecer”, o trabalho dos docentes foca em explorar a dimensão intelectual e em promover aprendizagens que contemplem também os aspectos pessoal, social e produtivo dos estudantes, considerando as habilidades essenciais para o século XXI (Minas Gerais, 2025).

A Educação Interdimensional é o princípio educativo que considera a Educação que transcende o domínio da racionalidade e incorpora os domínios da emoção, da corporeidade e da espiritualidade. Orientados por este princípio educativo, a escola atua na perspectiva da integralidade da ação educativa, considerando, portanto, a interdimensionalidade dos estudantes. O Protagonismo é um princípio educativo que considera os estudantes como parte real e participativa dos processos de ensino e aprendizagem com atuação na prática como protagonista responsável pelo que decide e faz (Minas Gerais, 2025).

Em relação a implementação do princípio da Educação Interdimensional, nota-se que a necessidade maior formação docente e aquisição de recursos e parcerias com ações multidisciplinares incorporada à prática pedagógica. A equipe formal do contexto escolar não possui formação específica para lidar com a diversidade de demandas que envolve surgem nas vivências diárias de uma escola de EMTI.

Observa-se também que a ênfase no protagonismo juvenil é fundamental, mas sua efetivação depende de um ambiente escolar que promova a autonomia e a participação. A cultura de participação dos estudantes nos processos decisórios da escola ainda não está consolidada, gerando dificuldade de aceitação por parte de alguns professores. Considera-se que desenvolver o protagonismo, implica não apenas em dar voz aos estudantes mas também em equipar a escola com recursos e espaços que permitam a experimentação, a pesquisa e a tomada de decisões.

Se a infraestrutura física, os canais de participação e os materiais pedagógicos ofertados não correspondem a essa proposta, o espaço para o protagonismo pode ficar restrito comprometendo o engajamento dos estudantes nos processos escolares.

Em relação aos Eixos Formativos EMTI, o Documento Orientador 2025, cita a Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI afirmando que possuem o mesmo nível de importância na construção de Projeto de Vida dos estudantes e desenho da prática pedagógica. Assim, a Formação Acadêmica de Excelência visa garantir que todos os estudantes, desenvolvam um aprendizado de alto nível, através de práticas de ensino eficazes e inclusivas.

Ao passo que a Formação para a Vida amplia e consolida as referências de valores dos estudantes para fazerem escolhas com consciência e responsabilidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e relações de convivência na vida social. Já a Formação de Competências para o Século XXI explora habilidades e competências que auxiliam os estudantes a se posicionarem frente aos desafios da vida contemporânea, bem como aproveitar as oportunidades que lhe são ofertadas (Minas Gerais, 2025).

Observa-se que, enquanto a Formação Acadêmica de Excelência se dedica à consolidação de uma base de conhecimentos, a Formação para a Vida volta-se à preparação do jovem para a vida social e para o mundo do trabalho. A articulação entre essas concepções impõe desafios à prática escolar, exigindo da equipe gestora escolhas que, por vezes, geram conflitos ideológicos, especialmente diante da necessidade de integrar os três eixos formativos às orientações da rede estadual de ensino. Entre estas estão, a execução dos planos de curso fundamentados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), trabalho com as habilidades das avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE).

No modelo de Educação Integral do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Minas Gerais, o Projeto de Vida (PV) constitui o eixo estruturante do projeto pedagógico e configura-se como componente curricular obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. Sua finalidade é apoiar o estudante na construção de sua identidade, na definição de metas pessoais e acadêmicas e no desenvolvimento do protagonismo juvenil, articulando escolhas presentes e futuras. As aulas de PV, organizadas nos Cadernos GPS, orientam os docentes por meio de metodologias baseadas na formação da identidade, nos valores e nas competências para o século XXI (SEE-MG, 2025)

Nesse processo, o professor assume papel central ao inspirar, orientar e acompanhar os estudantes, mantendo postura acolhedora, limites profissionais e sensibilidade às especificidades da adolescência. Cabe ao coordenador do EMTI garantir a execução integral das aulas, promover a articulação entre o PV e os demais componentes curriculares e monitorar continuamente seu desenvolvimento.

Para assegurar que o PV ocupe a centralidade da ação educativa, a equipe escolar deve utilizar dados do Acolhimento Marco Zero na elaboração do planejamento, socializar informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, realizar reuniões periódicas entre os professores do componente, monitorar a efetivação das aulas, selecionar conteúdos alinhados às necessidades dos jovens e estabelecer parcerias que contribuam para a construção de seus Projetos de Vida (SEE-MG, 2025).

Inseridas na lógica de integralidade formativa, as Atividades Integradoras cumprem a função de articular o currículo à BNCC, promovendo a unidade entre Formação Geral Básica e Formação Integral. Não se configuram como complementos, mas como componentes do currículo que dialogam com os Eixos Formativos: Formação Acadêmica, Formação para a Vida e Competências para o Século XXI. Sustentam a identidade da escola e a filosofia da Escola da Escolha, orientando práticas contextualizadas e voltadas ao desenvolvimento dos estudantes. Essas atividades são Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, Práticas Experimentais e Estudos Orientados, que devem ser operacionalizadas com domínio conceitual e metodológico por toda a equipe escolar. (SEE-MG, 2025)

O Nivelamento tem como finalidade recuperar aprendizagens e habilidades não consolidadas em Língua Portuguesa e Matemática, com base em avaliações diagnósticas que permitem identificar lacunas formativas e orientar intervenções pedagógicas específicas. De natureza não classificatória, suas avaliações são processuais e formativas, acompanhando o desenvolvimento contínuo dos estudantes. Segundo a Resolução SEE nº 5.084/2024, o componente é ofertado no 1º ano do EMTI Propedêutico com 7 módulos e no 1º e 2º anos da versão com 9 módulos.

Para sua implementação, são disponibilizadas Sequências Didáticas específicas, e espera-se que o coordenador, os professores e a direção assegurem o acompanhamento das atividades, orientem os estudantes quanto aos objetivos do componente e articulem o Plano de Ação da Escola de modo a favorecer sua contribuição para as aprendizagens e para os Projetos de Vida. (SEE-MG, 2025)

As Práticas Experimentais, por sua vez, ampliam as oportunidades de aprendizagem de Física, Química e Biologia por meio da experimentação, incentivando a postura investigativa e a compreensão do mundo a partir do olhar científico. O componente destaca que a ciência se constrói pela curiosidade, pela formulação de perguntas e pela busca permanente de explicações.

As atividades devem ser organizadas em sistema de rodízio semanal entre os três componentes curriculares da área e devem estar alinhadas ao currículo em curso e articuladas com os respectivos professores. As práticas permitem que os estudantes vivenciem conceitos da Formação Geral Básica e, em alguns casos, atuem como monitores acadêmicos. Para garantir sua efetividade, exige-se que o professor integre desempenho acadêmico, valores e competências para o século XXI, acompanhando indicadores de proficiência, engajamento e desenvolvimento de pensamento crítico.

Sob essa perspectiva, o coordenador do EMTI deve monitorar o currículo, apoiar o planejamento articulado e buscar recursos que fortaleçam as práticas, enquanto o diretor assegura condições materiais e acompanha resultados visando à equidade. O engajamento ativo dos estudantes, mediante investigação, observação e análise de dados, constitui-se como princípio metodológico orientador. (SEE-MG, 2025)

Já, os Estudos Orientados (EO) configuram-se como componente dedicado ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da organização dos

estudantes nos processos de estudo. Seu propósito é permitir que compreendam o que estudar, por que estudar e como estudar, por meio de técnicas e estratégias que fortalecem competências cognitivas, sociais e emocionais. O componente EO não se limita à execução de tarefas, mas representa um espaço estruturado para o desenvolvimento acadêmico, contemplando aulas planejadas, momentos de estudo orientado, tutoria e avaliações periódicas. No 1º ano, o Caderno do Professor – Estudos Orientados reúne 40 aulas que introduzem técnicas de estudo e promovem autonomia; nos anos seguintes, espera-se maior maturidade e regularidade na rotina de estudos. O Caderno de Tutoria complementa o trabalho ao apoiar reflexões sobre tomadas de decisão, valores, responsabilidades e construção do Projeto de Vida. (SEE-MG, 2025)

A Tutoria, integrada às aulas de EO, constitui uma interação pedagógica sistemática, planejada e orientada pela Pedagogia da Presença, que busca fortalecer o engajamento dos estudantes, o sentido atribuído aos estudos e a autonomia intelectual necessária para o seu percurso formativo. O professor tutor deve conhecer as necessidades individuais dos estudantes, apoiá-los no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico e atuar como elo entre escola e família, contribuindo com informações relevantes nos Conselhos de Classe. Mesmo com variações de carga horária previstas nas matrizes do EMTI, recomenda-se que as interações tutor-estudante possam ocorrer além dos encontros formais, de modo voluntário e adequado à disponibilidade de ambos, garantindo a continuidade do acompanhamento. (SEE-MG, 2025)

Há também práticas educativas sistemáticas que devem nortear as interações na rotina escolar. Intencionais e estruturadas, a normativa as justifica para promover vivências, interação e compartilhamento de experiências, ampliando repertórios e aprendizagens dos estudantes dentro da lógica da formação integral. No Ensino Médio em Tempo Integral, organizam-se em duas categorias: as Práticas Educativas de Rotina, que incluem o Acolhimento Marco Zero e o Acolhimento Diário, e as Práticas Educativas de Vivências em Protagonismo como os Clubes de Protagonismo e os Representantes de Turma. (SEE-MG, 2025)

O Acolhimento Marco Zero, realizado no início do ano letivo, envolve estudantes, equipe escolar e famílias, reforçando a ideia de que acolher e receber bem é parte essencial do projeto da escola. Já o Acolhimento Diário, fundamentado na Pedagogia da Presença, é uma prática cotidiana que comunica ao estudante que

ele é bem-vindo, por meio de gestos simples como um sorriso, um bom dia verdadeiro, um olhar atento e a percepção de mudanças no comportamento. A intenção é de que esse cuidado cotidiano fortalece o vínculo entre estudante e escola, ajudando-o a sentir-se reconhecido, ouvido e respeitado. (SEE-MG, 2025)

As vivências em protagonismo integram as Práticas Educativas e visam fortalecer a participação ativa dos estudantes na vida escolar. Os Representantes de Turma são eleitos pelos colegas e têm a função de representar a turma junto à equipe escolar, ouvindo suas necessidades e incentivando a participação nas decisões da escola, sempre orientados pelos princípios da liderança servidora.

Já os Clubes de Protagonismo constituem espaços organizados pelos próprios estudantes, de acordo com seus interesses, nos quais desenvolvem atividades que promovem troca de experiências, construção coletiva e aprendizagem. Esses clubes têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e para o fortalecimento do projeto educativo da escola.

A experiência de implementação do programa do EMTI no contexto escolar, aponta a necessidade ir além da descrição propostas nos documentos orientadores. É preciso considerar os desafios inerentes à concretização dessas ideias nas práticas do espaço escolar. As mudanças, muitas vezes, são implementadas de forma abrupta, sem preparação prévia da equipe escolar. Orientações para a gestão escolar sobre as novas diretrizes são acompanhadas de prazos curtos para as adequações. Frequentemente, essas adaptações ocorrem com o ano letivo em andamento, o que leva o professor a compreender a finalidade e a proposta de seu componente curricular somente durante suas aulas, devido à ausência de formação prévia ou ao recebimento tardio de materiais pedagógicos de orientação.

Nota-se que a integração entre as áreas do conhecimento e a ausência de fragmentação de conteúdos são conceitos desafiadores. Na prática, exigem uma formação docente diferenciada e contínua, que capacite os professores a trabalharem de forma interdisciplinar. Isso vai além de reuniões para alinhamento; demanda tempo, recursos e metodologias que permitam a construção colaborativa de projetos.

Além disso, ainda persiste na cultura escolar o desafio referente a aplicação dos saberes teóricos em práticos, metodologias ativas com experimentos e vivências reais dos saberes previstos no currículo. Soma-se também a resistência às

mudanças junto à cobrança por bons resultados nos indicadores de fluxo escolar da instituição e resultados de avaliações externas.

Quanto aos princípios da Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação são percebidos como aspectos relevantes para formação dos jovens, pois enfatizam uma educação que considera o aluno em sua totalidade, a interação humana, o autoconhecimento e a autonomia; entretanto, mas possuem natureza complexa para implementação. O mesmo vale para aplicação efetiva Pedagogia da Presença, pois é um desafio em escolas com grande número de alunos e profissionais. Nem sempre é possível que a equipe escolar ou os professores interrompam as atividades previstas para acolher as vivências e os anseios dos estudantes.

Por passarem a maior parte do tempo na escola, observa-se que os alunos necessitam desse diálogo direto sobre a vida, escolhas e conflitos próprios da juventude. Contudo, a escassez de profissionais e as demandas do cotidiano comprometem o desenvolvimento eficaz desse princípio. Nesse sentido, a distância entre o princípio formativo e as condições reais de trabalho evidencia que a implementação do EMTI depende não apenas de diretrizes pedagógicas, mas também de decisões de gestão, estrutura e política educacional que viabilizem sua materialização. É a partir dessa compreensão que, na seção seguinte, apresenta-se o histórico de implantação e implementação do EMTI em Minas Gerais.

2.3 HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM MINAS GERAIS

Nesta seção, examina-se do histórico de implantação do EMTI em Minas Gerais, apresentando o período e os documentos históricos que normatizaram o programa e reflexões que envolvem a concepção da proposta e a forma como chega às escolas para implementação.

A implantação do EMTI em Minas Gerais, aconteceu de forma gradativa, em atendimento à Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, implementada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Por conseguinte, alterando a LDB e a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo

Integral. Assim, pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, que trata da oferta da Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas foram desenvolvidas ações voltadas para formação de sujeitos críticos e cidadãos em correspondência com as competências necessárias para o século XXI.

Em 2019, chegou a Minas Gerais por meio de uma parceria da SEE/MG com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Modelo da Escola da Escolha. A Justificativa pautou-se na intenção de aperfeiçoamento e expansão da oferta de Educação Integral em Minas Gerais, houve uma mudança na concepção do Modelo Pedagógico e de Gestão, a partir de uma nova matriz curricular voltada para o fortalecimento da formação integral do jovem e construção do seu Projeto Vida.

O ano de 2022 constituiu um marco de mudança, caracterizado pela implantação do Novo Ensino Médio. Tanto a implantação do EMTI, como as transições vivenciadas nesse processo, até chegar ao Novo Ensino Médio, na modalidade EMTI, aconteceram de forma desafiadora e com muitas mudanças na organização escolar, em especial na matriz curricular. O Documento Orientador do EMTI 2022 evidencia essas modificações ao pontuar que:

[...] as mudanças propostas para o Novo Ensino Médio refletem pequenas alterações nas matrizes curriculares do EMTI regular e EMTI profissional. No entanto, continuamos trabalhando com a carga horária de 9h/a diárias, somando 45h/a semanais, divididas entre a Formação Geral Básica (onde se contempla a BNCC) e os Itinerários Formativos (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos) (SEEMG, 2022).

O trecho descreve a implementação das mudanças propostas para o ano letivo de 2022, detalhando a organização curricular e a carga horária do EMTI, bem como a estrutura dos componentes que integram a FGB e os IFs. Para o ano letivo de 2023, houve nova reorganização curricular, para implementação, motivada pela implantação gradativa do Novo Ensino Médio.

Começou pelas turmas de 1º ano do Ensino Médio, por meio da Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022, que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2023, o Memorando-Circular nº 23/2023/SEE/DIEM, de 04 de setembro de 2023 tratou das Diretrizes para os Itinerários Formativos e outros documentos, em continuidade à implementação do Novo Ensino Médio. Nele, foi apresentado todo cronograma de atividades a ser seguido para planejamento do ano letivo de 2024. Em 2024, as escolas de EMTI em Minas Gerais tiveram a organização curricular de suas escolas pautadas na Resolução SEE/MG 4.908, de 11 de setembro de 2023 para instituição do Projeto Político Pedagógico (PPP) e práticas de planejamento institucional e docente.

De acordo com a Resolução citada, o EMTI possui três modelos de oferta na rede estadual de ensino, sendo: I- Ensino Médio em Tempo Integral composto de 9 módulos-aula semanais; II- Ensino Médio em Tempo Integral Profissional; III- Ensino Médio em Tempo Integral composto de 7 módulos-aula semanais, ou seja, 07 aulas, com 50 minutos cada.

Sobre as matrizes curriculares a Resolução SEE/MG 4908 de 2023, indicava que do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, as matrizes seriam organizadas em duas partes indissociáveis: I- Formação Geral Básica: com carga horária anual de 600 horas, comum a todos os anos e organizada em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos Componentes Curriculares; II- Itinerário Formativo: parte diversificada em todos os anos, organizado em Unidades Curriculares e os seus respectivos Componentes Curriculares

Para o ano de 2025, uma nova reformulação foi apresentada a partir da Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, cuja principal característica consistiu na ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e Itinerário Formativo (IF) e ênfase nas práticas de leitura e escrita, voltada para formação de leitores.

A Resolução aponta que para o ano de 2025, o EMTI prossegue com a matriz curricular dos três anos dividida em Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo. Com algumas alterações específicas, da natureza da carga horária e intencionalidade dos componentes curriculares. De maneira específica, em Língua Portuguesa, está prevista uma aula semanal obrigatória para consolidar as habilidades de leitura e escrita. Nos dois primeiros anos, o foco pedagógico será a leitura literária, visando o prazer da leitura, o desenvolvimento da imaginação e a

formação integral do leitor com um amplo repertório cultural. Já no 3º ano, a prioridade será a produção textual e a redação, aprimorando a comunicação escrita para expressar ideias de forma clara e crítica, preparando os estudantes para o futuro profissional e acadêmico.

Em referência à jornada escolar dos estudantes, a resolução citada, pontua que o EMTI na rede estadual oferece três modelos: Ensino Médio em Tempo Integral Propedêutico composto de nove módulos-aula semanais; Ensino Médio em Tempo Integral Profissional composto de nove módulos-aula semanais e Ensino Médio em Tempo Integral Propedêutico composto de sete módulos-aula semanais (Minas Gerais, 2024).

Considerando um currículo voltado para desenvolver uma formação ampla e contínua, a proposta pedagógica da Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, consiste em ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com o apoio de recursos variados, variados espaços, saberes e experiências em diálogo com o contexto de vivência dos estudantes (SEE-MG, 2025).

Ao analisar as mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil e as repercussões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) no currículo mineiro, Pinto e Melo (2018) afirmam que, entre 1990 e 2018, as políticas curriculares para essa etapa da Educação Básica no Brasil passaram por três fases: flexibilização, inovação e uma nova flexibilização, agora focada em atratividade e protagonismo juvenil. Essas políticas, por vezes complementares, ora atenuaram, ora intensificaram o esvaziamento da formação. A construção da BNCC/EM reflete intensas disputas, especialmente com o setor privado.

As autoras afirmam que o discurso de flexibilização é retomado na definição dos itinerários formativos, sendo o empreendedorismo um elemento chave para atender aos requerimentos econômicos. Sinalizam, ainda, uma forte tendência à privatização do Ensino Médio a partir de parcerias com o setor privado para a oferta desses itinerários (Pinto, Melo, 2018).

Carvalho (2024), ao falar dos desafios da gestão pedagógica e de planejamento das disciplinas das atividades integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais, destaca a deficiência na formação permanente dos professores causada pela sobrecarga de tarefas administrativas, falta de tempo para reuniões pedagógicas, dificuldade de conciliar cursos com horários de trabalho e o fato de muitos trabalharem em várias escolas.

Além disso, há uma lacuna no planejamento escolar devido à falta de acompanhamento da equipe pedagógica. A implantação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, apesar dos esforços dos coordenadores e professores, enfrenta obstáculos significativos decorrentes de um planejamento que negligenciou a complexidade da estrutura educacional e reduziu a Reforma a uma intervenção na gestão da sala de aula, sem considerar as condições necessárias para a efetiva integralização curricular.

A falta de recursos, a sobrecarga dos professores e a ausência de diálogo e articulação entre os diferentes níveis da hierarquia institucional e com outros setores da sociedade são apontadas como as principais causas das dificuldades vivenciadas na prática (Gonçalves, 2024). Ao abordar o Novo Ensino Médio, é fundamental enfatizar sua relação de interdependência com o EMTI.

Este último se estabelece como um dos principais meios para a concretização dos objetivos e da visão do primeiro. A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma curricular, não só estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, como também aumentou progressivamente a carga horária mínima anual. Dessa forma, o EMTI surgiu como o modelo operacional e pedagógico para que essa reforma se realize, alinhada à perspectiva de Educação Integral.

Em suma, numa abordagem que visa sintetizar as concepções e fundamentos da Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, busca alcançar seus objetivos através de seis pilares fundamentais. Primeiramente, prioriza a formação integral dos estudantes, englobando as dimensões física, intelectual, emocional, cultural e social, superando a tradicional ênfase apenas nos aspectos cognitivos.

Em segundo lugar, visa a inclusão social, promovendo o exercício da cidadania, o respeito à pluralidade, a interdependência e a convivência harmoniosa. O terceiro objetivo é o desenvolvimento humano, incentivando a autorrealização, a plenitude pessoal e o desenvolvimento de potencialidades, o que inclui a consolidação de valores essenciais para a vida (Minas Gerais, 2025).

Considera-se que para concretização do Modelo Pedagógico para o EMTI em Minas, ainda são necessárias condições estruturais, formação continuada e mais tempo para formação e práticas coletivas para planejamento. Desafios como a sobrecarga de trabalho dos professores, a incompatibilidade de horários, a infraestrutura inadequada e a falta de alinhamento com a realidade escolar indicam que as diretrizes, por mais bem concebidas que sejam, podem não se efetivar sem o

suporte adequado. É fundamental que haja um diálogo contínuo entre as secretarias de Educação e a prática pedagógica nas escolas. Esse diálogo é essencial para que os fundamentos teóricos dos documentos se transformem em uma experiência educacional significativa para os estudantes.

A implementação dessa política no contexto escolar, assim como a percepção e implicação do currículo proposto para a Educação Integral, é analisada a partir do conhecimento sobre uma experiência de implementação do Ensino Médio Integral em uma escola localizada no interior de Minas Gerais, apresentada na seção seguinte.

2.4 A GESTÃO PEDAGÓGICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EMTI

Nesta seção, fundamentada no Documento Orientador do EMTI/SEE-MG (2025), são apresentados os princípios e conceitos que fundamentam o Modelo de Gestão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estruturado a partir da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e articulado à plataforma do Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco. O modelo se apoia em instrumentos estratégicos e operacionais essenciais voltados para o planejamento, monitoramento e execução do Modelo Pedagógico como o Plano de Ação da Escola, o Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), o ciclo Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Avaliar), Act (Ajustar) (PDCA), o Guia de Ensino e de Aprendizagem e a definição das atribuições da equipe gestora e dos professores.

Esses elementos são propostos para orientar as práticas escolares, promovendo coerência interna, acompanhamento sistemático e melhoria contínua dos processos educativos. De forma sucinta, é apresentada uma breve caracterização desses instrumentos, a fim de uma compreensão geral, na perspectiva das orientações da rede.

A TGE representa um novo paradigma de organização da gestão escolar, cria condições para que toda a equipe atue comprometida com a missão, os valores e a visão institucional, de modo que a experiência escolar adquira sentido para os estudantes em suas dimensões pessoal, social e produtiva. Sob essa ótica, a gestão no EMTI se fundamenta em princípios como o Ciclo Virtuoso, a Comunicação e a Educação pelo Trabalho, além de conceitos estruturantes, como Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua, Parceria e Níveis de Resultados.

A comunicação ocupa papel central no trabalho da direção, garantindo alinhamento entre equipe escolar, estudantes, famílias, parceiros, SRE e SEE, contribuindo para que os Projetos de Vida dos estudantes se concretizem. A descentralização promove a distribuição responsável de tarefas, fortalecendo o compromisso coletivo com os resultados; já a delegação planejada consiste na transferência gradativa e orientada de autoridade e responsabilidades, apoiando o desenvolvimento de novas lideranças internas.

O conceito de Melhoria Contínua, operacionalizado pelo ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act), orienta processos de planejamento, execução, avaliação e ajuste, contribuindo para consolidar uma cultura de revisão constante e qualificação permanente das ações escolares. As parcerias referem-se à possibilidade das escolas podem estabelecer alianças com parceiros locais, organizações e/ou pessoas que apoiam o projeto escolar por meio de ações que atendem a demandas específicas.

Os Níveis de Resultado representam as etapas do ciclo de desenvolvimento das escolas EMTI após a implementação do Modelo Pedagógico e de Gestão, indicando o grau de consolidação de suas práticas. O primeiro nível, Sobrevivência, corresponde à fase inicial, marcada por aprendizagens, enfrentamento de desafios e ajustes necessários à aplicação do modelo.

Em seguida, no nível de Crescimento, a escola passa a compreender plenamente os Princípios Educativos e a dominar as Metodologias de Êxito, aprimorando rotinas, fortalecendo práticas e promovendo o desenvolvimento de sua equipe. Por fim, o nível de Sustentabilidade representa a etapa de consolidação, em que a escola alcança resultados significativos, torna-se referência em boas práticas e mantém sua operação de forma contínua e eficaz.

Outro elemento presente na gestão EMTI é o Plano de Ação que constitui o principal instrumento estratégico, orientando a equipe, sob liderança do diretor, na organização das metas, ações e responsabilidades. A gestão efetiva desse plano implica acompanhar sistematicamente seu cumprimento, avaliar a eficiência das ações e realizar ajustes sempre que necessário para garantir que os resultados previstos sejam alcançados.

Para apoiar esse processo, as escolas utilizam o SIGAE, plataforma digital criada pelo Instituto Unibanco para registrar, monitorar e avaliar o Plano de Ação no âmbito do Circuito de Gestão. O SIGAE facilita o planejamento e permite

acompanhar processos de forma simples, atualizada e baseada em evidências, reforçando os princípios da TGE. Os Guias de Ensino e de Aprendizagem (GEA) devem ser elaborados, antes de cada bimestre, por todos os professores da Formação Geral Básica e da parte técnica, de forma objetiva, clara e prática.

Sua elaboração deve considerar o que ensinar, conforme as habilidades e competências previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), e como ensinar, ancorando-se nos Princípios Educativos e nos Eixos Formativos, de modo a integrá-los às estratégias didáticas e avaliativas. O GEA deve ser de conhecimento da equipe escolar, dos estudantes e de seus familiares.

Por fim, temos as Reuniões de Fluxo integram esse processo de gestão e se fundamentam no princípio de que a comunicação deve ser central no trabalho da direção. Tais reuniões são essenciais para manter o alinhamento entre os profissionais da escola e garantir fluidez ao processo educativo. A macroestrutura do EMTI orienta diferentes níveis de reuniões, entre as quais se destaca a reunião da Equipe Gestora, composta por Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Geral do EMTI, que aborda o monitoramento do Plano de Ação, decisões estratégicas e resultados.

Da mesma forma, as reuniões entre o Coordenador Geral e os professores de Projeto de Vida destinam-se ao acompanhamento das aulas do componente, à análise das planilhas de registro e aos alinhamentos pedagógicos necessários. Assim, as reuniões de fluxo consolidam a comunicação interna e asseguram que todos os profissionais atuem de maneira integrada, coerente e orientada para o desenvolvimento dos estudantes.

Em relação aos procedimentos de avaliação, as orientações consistem para a FGB e disciplinas da formação técnico são quantitativas e para os itinerários são de natureza qualitativa, processual. A avaliação da Formação Geral Básica considera aprovado o estudante que atingir frequência mínima de 75% da carga horária anual ou semestral e aproveitamento mínimo de 60 pontos cumulativos por componente curricular. No EMTI Profissional, os componentes da Formação Técnica Específica são passíveis de reprovação, devendo os docentes observar a legislação vigente.

Já as Atividades Integradoras e os demais Itinerários Formativos, excetuada a Formação Técnica Específica, possuem caráter formativo, processual e contínuo, sem finalidade de classificação ou promoção, devendo a avaliação considerar o desenvolvimento qualitativo dos estudantes. Para fins de registro no sistema, as

notas devem ser lançadas sem valores inferiores às médias bimestrais, conforme o disposto no artigo 106 da Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024.

Vale dizer que o modelo de avaliação dos Itinerários Formativos gera críticas devido à diretriz que impede notas inferiores à média bimestral. Como alguns componentes possuem baixa adesão dos estudantes, a decisão sobrecarrega o docente que precisa buscar formas de engajamento para fundamentar a nota atribuída.

Diante das informações apresentadas, observa-se que a proposta requer um ambiente organizado, atraente e intelectualmente desafiador. Contudo, a infraestrutura existente em muitas escolas, é precária. Portanto, há uma distância considerável, entre a proposta ideológica e sua implementação na prática escolar. Como exemplo, cabe citar o desafio de realizar as Reuniões de Fluxo, dadas as demandas e atropelos da rotina escolar, potencializadas pelo atendimento às convocações e atividades provenientes da S.R.E e SEE.

O preenchimento da plataforma SIGAE, apresenta-se como uma atividade a mais para a gestão, com pouca efetividade na implementação das ações, associada a mais uma tarefa burocrática. Faz-se necessário a criação de ambientes que promovam o desenvolvimento dos estudantes, para isso é preciso investimento em recursos humanos e materiais.

Azevedo (2016) argumenta que a mundialização do capital e as recomendações de organismos multilaterais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), vêm exercendo forte influência sobre as políticas educacionais brasileiras, moldando regulações que impactam a gestão, a organização, o financiamento e até a função social da escola pública, frequentemente tensionando o princípio constitucional da gestão democrática.

Esse trecho permite-nos refletir sobre o modelo de gestão proposto para o EMTI, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias e instrumentos oriundos de parcerias com instituições privadas, como o Instituto Unibanco. A adoção da plataforma SIGAE, embora ofereça suporte técnico qualificado ao planejamento, monitoramento e avaliação das ações escolares, insere a escola pública em uma lógica de gestão orientada por indicadores, metas e eficiência, características associadas às abordagens gerencialistas difundidas por organismos internacionais, também descritas por Azevedo (2016) em contraposição a um projeto

de educação democrática, participativa no sentido pleno, autônoma, onde o Estado é o responsável por oferecer educação de qualidade.

Diante do exposto, pode-se dizer que a implementação do Modelo Pedagógico da Educação Integral de Minas Gerais requer ajustes quem considerem as realidades diversas de cada escola, evitando que a proposta se torne mais uma normativa difícil de ser aplicada e mais uma política educacional que chega às escolas como mais um experimento descontextualizado visando promover melhorias na educação, resolvendo os complexos indicadores deficitários do Ensino Médio através da prática pedagógica.

2.4.1 A experiência do contexto da Escola Estadual Vista Bela

Para tratar da experiência de gestão pedagógica na escola EEVB, nesta seção são apresentados o histórico da escola, modalidade de ensino ofertada, instrumentos normativos que regulamentam a composição do corpo docente, distribuição de aulas e aspectos estruturantes do Projeto Político Pedagógico (PPP). Entre eles estão, currículo, organização dos tempos e espaços da escola, procedimentos de avaliação da aprendizagem, papéis e atribuições dos sujeitos escolares. O conhecimento e a compreensão dessas questões permite-nos relacionar como acontece a implementação do EMTI nas escolas e se a experiência relaciona com as diretrizes oficiais.

Fundada em 1980, a Escola, objeto de estudo da pesquisa, é denominada pelo nome fictício de Escola Estadual Bela Vista (EEBV), nome pelo qual remete às características do local onde a instituição está situada, com uma extensa área verde em seu entorno e uma bela visão para a mata do Parque Rio Doce, do Rio Piracicaba.

Com capacidade para 16 salas de aula, a escola iniciou com oito turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental e ampliou gradativamente a oferta para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Magistério. Por determinação governamental, os anos iniciais e magistério foram extintos no ano de 1998, ao passo que os Anos Finais do Ensino Fundamental, foram extintos gradativamente, com a última turma em 2014. A partir desse ano, a escola passou a ofertar exclusivamente o Ensino Médio. A partir de 2017, tornou-se uma escola de Modalidade EMTI.

A EEBV recebe alunos oriundos de vários bairros do município de Ipatinga e cidades vizinha. Atualmente, a escola possui 492 estudantes, dos quais 14 são público-alvo da Educação Especial. Em relação ao corpo docente, a escola conta com 36 professores regentes de aula, 14 professores de apoio, duas professoras responsáveis pela biblioteca, três especialistas, uma professora coordenadora geral do EMTI, duas vice-diretoras e uma diretora. O quadro de servidores da escola é composto, em sua maioria, por servidores efetivos.

De acordo com Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola baseia sua missão nos quatro pilares da Educação (conhecer, fazer, conviver e ser), focando no desenvolvimento integral do aluno e na formação de cidadãos críticos. Prioriza a coletividade, a criatividade e o protagonismo juvenil, vendo o aluno como centro do processo educativo (EEBV, 2024).

A avaliação da aprendizagem utiliza procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos variados (observação, registros, trabalhos, portfólios, provas, etc.), adequados à faixa etária e características do aluno. A coleta de informações serve como diagnóstico para intervenções pedagógicas. Os procedimentos de avaliação devem expressar claramente o esperado do aluno e o realizado pela escola, sendo registrados para subsidiar decisões e informações sobre a vida escolar (EEBV, 2024).

No início do ano letivo, realiza-se um diagnóstico da aprendizagem para verificar aspectos programáticos e planejar a continuidade. Os instrumentos de avaliação, elaborados pelos professores sob orientação dos Especialistas de Educação, incluem testes, trabalhos, pesquisas, seminários, debates e feiras, selecionados conforme o currículo. As avaliações devem medir a compreensão, aplicação de conhecimentos e habilidades, evitando a aferição de dados apenas memorizados (EEBV, 2024).

Quanto à organização dos alunos no espaço escolar, ao chegar, dirigem-se às salas de aula. O refeitório é usado para lanche e almoço, e as áreas abertas para conversas e descanso. Programações especiais são realizadas com condução do professor. Aulas de Educação Física e eventos maiores acontecem na quadra.

Em 2025 a escola retomou a oferta de cursos técnicos na modalidade EMTI Profissional. Possui 14 turmas distribuídas em seis primeiros anos do Ensino Médio, quatro segundos anos do Ensino Médio e quatro terceiros anos do Ensino Médio. Os primeiros anos são compostos por três turmas de EMTI Propedêutico e duas turmas

de Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e uma turma de Curso Técnico em Automação Industrial, ofertada pelo Programa Trilhas de Futuro em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

As turmas de EMTI Profissional são parte da modalidade de ensino ofertada pela escola, mas o foco deste estudo é o EMTI Propedêutico. Este último está associado ao principal objetivo de formação da escola: preparar os estudantes para obter êxito no ENEM e ingressar em universidades federais ou privadas da região. A EEVB construiu sua imagem institucional na região por preparar os alunos para o sucesso no ENEM e para o ingresso em universidades.

Contudo, a implementação do currículo do EMTI tem se afastado desse objetivo. Mesmo no EMTI Propedêutico, as matrizes curriculares mostraram um excesso de Itinerários Formativos com conteúdos que pouco contribuíam para os interesses dos alunos, enquanto reduziam a carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica.

Atualmente, mesmo com a redução de itinerários formativos, a proposta do EMTI parece se inclinar mais para a preparação imediata para o mercado de trabalho. Essa mudança preocupa a equipe da escola, pois não se alinha ao principal ideal formativo da instituição. Diante disso, é preciso questionar a validade de políticas educacionais que não dialogam com a comunidade escolar já que o envolvimento local é essencial para a eficácia das reformas e para um impacto positivo na vida dos estudantes.

A organização pedagógica da escola está pautada na Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024. No formato de nove módulos-aulas semanais, a estrutura do EMTI Propedêutico é: Formação Geral Básica organizada com carga horária de mil horas anuais para todos os três anos de escolaridade, sendo esta carga horária dividida em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos Componentes Curriculares. Trazemos como exemplo a matriz curricular do EMTI propedêutico do 1º ano, 2º ano e do 3º ano nos Anexos III, IV e X.

Os Itinerários Formativos, são constituídos pelas Unidades Curriculares, totalizando uma carga horária de 500 horas distribuídas em: Projeto de Vida; Eletivas; Preparação para o Mundo do Trabalho composto pelo componente curricular Tecnologia e Inovação, ofertado no 1º ano do EMTI; Aprofundamento nas

Áreas do Conhecimento; de oferta anual para o 2º e 3º ano; Atividades Integradoras, de oferta anual, composta pelos Componentes Curriculares: Nivelamento em Língua Portuguesa, Nivelamento em Matemática, Práticas Experimentais e Estudos Orientados: no 1º e no 2º ano: 2. Práticas Experimentais e Estudos Orientados: no 3º ano. O quadro a seguir, sintetiza as informações:

Quadro 1 – Relação de Componentes EMTI Propedêutico 2025

NOVO ENSINO MÉDIO	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
		Educação Física
		Arte
		Língua Inglesa
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física
		Química
		Biologia
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia
		História
		Sociologia
		Filosofia
ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida	Projeto de Vida
	Eletivas	Eletiva
	Preparação para o Mundo do Trabalho	Tecnologia e Inovação – 1º ano
	Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento	CNT: Emergência Climática Global – 2º ano
		LGG: Educomunicação e Ambientalismo – 2º ano
		CHS: Trabalho e Desenvolvimento Econômico – 3º ano
		MAT: Finanças, Economia e Trabalho – 3º ano
	Atividades Integradoras	Nivelamento de Língua Portuguesa
		Nivelamento de Matemática
		Práticas Experimentais
Estudos Orientados		

Fonte: Produzido pela autora (2025)

Nos anos anteriores, a escola possuía apenas turmas de Ensino Médio Propedêutico, mas a SEE-MG tem se mobilizado para que as escolas ampliem a oferta de cursos profissionalizantes. O Memorando Circular nº 77/2025/SEE/SB, de

4 de abril de 2025, dispõe sobre as orientações para a reestruturação do EMTI Propedêutico para o EMTI Profissional, em alinhamento com a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e o PNE. O documento afirma que a mudança se apresenta como positiva, por beneficiar os estudantes com uma preparação mais rápida e eficaz para o mercado de trabalho.

O memorando citado, aponta uma reestruturação na oferta da Educação em Tempo Integral com a transição de turmas de EMTI Propedêutico para EMTI Profissional, em pleno ano letivo em andamento, mais especificamente ao final do primeiro bimestre. A partir de uma análise contextual, a equipe diretiva e pedagógica da EEBV deduz que não foi contemplada nessa reestruturação, por ter garantido a oferta de cursos técnicos ainda em 2024, quando o plano de atendimento da escola para 2025 estava sendo estruturado.

A partir da participação em reuniões gerenciais, nas interações entre os gestores, foi possível observar que a reestruturação não foi aceita de forma tão positiva, dados os transtornos gerados na reorganização da vida escolar e institucional. A mudança se assemelha à forma como o EMTI chegou à escola EEBV, permitindo refletir sobre como as políticas educacionais voltadas para a Reforma do Ensino Médio chegam ao espaço escolar.

Trata-se de uma política *top-down*, caracterizada por decisões e diretrizes são centralizadas em níveis hierárquicos superiores (como órgãos governamentais ou secretarias de educação) e, posteriormente, são comunicadas e implementadas nos níveis inferiores (direções escolares, coordenadores e professores). Sendo assim, consideram as necessidades do vértice dos sistemas de ensino, mas com a roupagem de gerar benefícios para a comunidade escolar, sem, contudo, considerar as demandas e os transtornos gerados e a perda de autonomia nos processos gerenciais da escola.

Dessa forma, numa perspectiva ampla, considerando as políticas educacionais do estado, cabe repensar a realidade pedagógica das escolas de EMTI, refletindo sobre a forma como essas concepções chegam à escola e as condições ofertadas para sua implementação.

Ao longo dos anos, a escola vem evoluindo na sistematização das práticas de planejamento, no que se refere aos componentes da Formação Geral Básica (FGB), com a definição entre os professores dos objetos de conhecimentos prioritários para cada série, a fim de garantir a continuidade das ações. O sistema de avaliação é

diversificado, contemplando aspectos atitudinais e quantitativo marcado por trabalhos, debates, avaliações com estrutura objetiva e discursiva, práticas periódicas de redações, e simulados nos moldes do ENEM.

Em contrapartida, a mesma sistematização ainda não se consolidou em relação aos Itinerários Formativos (IF), pois as aulas desses componentes possuem uma rotatividade significativa, tanto do ponto de vista da existência ou não da coordenação do EMTI, quanto do perfil do corpo docente a quem essas aulas são atribuídas. Ora são atribuídas aos professores com fins de complementação da carga horária de trabalho, ora como extensão de carga horária, ora como vínculo temporário de trabalho, destinado a professores contratados.

Inicialmente, durante a implantação do EMTI, a alocação de aulas priorizava o fechamento da carga horária do docente no componente curricular de sua nomeação. Consequentemente, os IFs eram predominantemente atribuídos a professores com menor tempo de atuação na escola, desde que houvesse compatibilidade com sua formação. Contudo, essa prática resultou em uma considerável fragmentação de aulas nas turmas.

Considerando as experiências anteriores, a prioridade para o ano de 2024 foi otimizar a atribuição de aulas, concedendo aos professores o maior número possível de aulas de IF que se alinhassem à sua formação inicial e nas turmas de sua preferência, conforme disponibilidade das aulas. Era objetivo reduzir a fragmentação do trabalho e a rotatividade de docentes nas turmas.

No entanto, a consolidação desse objetivo não foi plenamente alcançada. A quantidade excessiva de IF inerentes ao Novo Ensino Médio, especialmente os Aprofundamentos, impôs a necessidade de contratação de mais professores. Além disso, a disponibilidade de horários dos docentes na escola e o número total de aulas ofertadas constituíram entraves. Esses fatores contribuíram para um trabalho mais individualizado com reduzida integração no planejamento e na articulação entre os componentes curriculares.

A nova matriz curricular de 2025, embora tenha promovido uma redução nos IFs, paradoxalmente gerou uma fragmentação na distribuição de aulas que se estendeu aos componentes da FGB. Esta fragmentação ocorreu devido às novas orientações de atribuição de aulas, que preconizavam a composição de "pacotes pedagógicos" contendo tanto aulas da FGB quanto dos IFs. A expectativa era que essa abordagem, ao concentrar mais aulas por turma para um mesmo professor,

otimizaria o tempo escolar e o alinhamento temático. Contudo, o que se observou foi o oposto: essa modificação resultou em múltiplos professores lecionando o mesmo componente curricular na mesma série.

Como ilustração dessa situação, em um universo de quatro turmas de 2º ano, havia três professores de Geografia; da mesma forma, no 1º ano, três professores de Matemática atendem a seis turmas. Essa configuração dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico unificado por série, culminando em perfis distintos na condução do conteúdo programático.

A carga horária dos docentes inclui módulos individuais e coletivos, regulamentados pela Resolução SEE Nº 4.968/2024. Os módulos individuais são para planejamento e atendimentos específicos, enquanto os coletivos (Módulo II), com encontros mensais de quatro horas, reúnem todo o corpo docente para debater e decidir sobre o planejamento e a organização escolar, conforme o PPP da escola. Essas reuniões são essenciais para o alinhamento e a atualização do PPP.

A organização pedagógica em uma escola de EMTI enfrenta o desafio de alinhar professores com horários e agendas de trabalho diversas. Os especialistas da Educação Básica mediam essa comunicação, realizando reuniões de fluxo semanais para planejamento e repasse de informações via *Google drive* e *WhatsApp*.

Em 2025, a escola passou a ter direito de reintegrar em seu quadro de pessoal, o Professor Coordenador Geral (PCG), este possui entre outras responsabilidades, a atribuição de mediar o diálogo entre as demandas da FGB e IF. Além disso, zelar pela implementação dos princípios educativos e eixos formativos do EMTI e acompanhamento prática educativa.

Revezando nos dois turnos da escola, esse profissional dialoga com os professores repassando orientações e acompanhando o andamento das disciplinas, nos módulos individuais dos professores, com registros em ata dos atendimentos realizados.

No âmbito da escola, esse profissional colabora com a Gestão Escolar, promove o trabalho coletivo e integrado com a comunidade, oferece apoio aos professores, atua na prevenção de problemas, acompanha atividades e avaliações de estudantes e planeja ações para aprimorar os processos pedagógicos (SEE-MG, 2024).

A Resolução SEE Nº 5.085, de 30 de outubro de 2024 estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e apresenta os critérios e atribuições para esses profissionais.

Para as escolas de EMTI com quatro turmas ou mais deverá ser acrescentado um Coordenador Geral que irá atuar na articulação entre a FGB e os IFs, considerando todas as unidades curriculares da matriz em curso. Este Coordenador Geral deverá ser preferencialmente um professor efetivo em extensão de carga horária de 16 horas/aula semanais, de forma a atender os dois turnos, ou um EEB contratado além da comporta da escola, de forma a atender os dois turnos.

As escolas que ofertam EMTI Profissional terão direito a um Professor Coordenador de Educação Profissional para cada Eixo Tecnológico, sendo esta função exercida por professor de componente específico da formação técnica, que deverá ter 4h/aula destinada a esta função. Para as escolas de EMTI, com segundo endereço, é disponibilizado, conforme o número de turmas para este endereço, um Professor Coordenador Geral ou um EEB Coordenador Geral que irá atuar nesta unidade (SEE-MG, 2024).

A implementação do EMTI na escola ocorreu com a expectativa de melhorias na estrutura física e nos recursos pedagógicos para a ampliação da jornada escolar. No entanto, a infraestrutura da escola apresenta deficiências em espaços essenciais como a quadra de esportes, a conectividade nas salas de aula e a ausência de um auditório para reuniões e eventos coletivos. Além disso, a sua estrutura física carece de acessibilidade para atender estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como a ausência de flexibilidade e amparo pedagógico para tais alunos, cujo número aumenta anualmente.

O acompanhamento e o suporte aos professores têm se dado, principalmente, de forma individualizada. No entanto, a escola tem dedicado cada vez mais tempo a atender às exigências e programas da SRE/SEEMG, o que limita o tempo para planejamento e alinhamento entre a gestão e a equipe pedagógica. Soma-se demandas de atendimentos a estudantes e familiares, motivadas por problemas relacionados a vulnerabilidade socioemocional, questões disciplinares e dificuldades no aproveitamento escolar, intensificadas pela baixa motivação dos jovens diante de uma rotina de estudos com conteúdos nem sempre significativos para eles em um ambiente físico pouco confortável e em jornada estendida.

De forma positiva observa-se o significativo investimento na merenda escolar e serviços gráficos para impressão de materiais. Contudo, é fundamental buscar formas de implementar o EMTI que considerem as demandas locais e os interesses dos alunos. Acredita-se que o planejamento colaborativo, baseado em decisões coletivas e dados, é a base para definir os objetivos educacionais, com professores e gestores atuando como articuladores. Para isso, o currículo deve ser flexível e valorizar a cultura local.

Nesse cenário, a equipe escolar se divide entre atender às demandas de projetos e ações específicas da SEE, muitas vezes sem significado imediato para as necessidades da escola. Desse modo, o planejamento do professor acaba perdendo sua identidade, convertendo-se na execução de eventos pedagógicos impostos. Embora a escola tenha como foco principal preparar os estudantes para o ENEM, ela vivencia diariamente a necessidade de atender a todas as diretrizes externas, pois, como instituição da rede estadual, está submetida a um sistema e suas normas.

Contudo, a equipe entende que, se as políticas educacionais fossem pensadas em diálogo com os contextos, a visão e a missão das escolas, o equilíbrio entre esses interesses seria um caminho viável, resultando em um processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Partindo dessas ideias, o próximo capítulo aborda conceitos que podem guiar a implementação do EMTI para uma aprendizagem mais significativa, pautada na igualdade de oportunidades e equidade na ação pedagógica.

3 FUNDAMENTOS SOBRE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

Falar de currículo escolar, implica pensar nos saberes essenciais à formação dos educandos. A validação desses saberes está atrelada às experiências e percepção do que se julga essencial, considerando as demandas do contexto social e perspectivas para formação de jovens aptos ao exercício da cidadania com ética e responsabilidade social. O alinhamento dessas questões se faz na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, onde a participação da comunidade escolar é essencial para apresentar o diagnóstico do contexto, suas fragilidades e necessidades, bem como vislumbrar caminhos para que a Educação seja um caminho de oportunidade, formação e transformação social.

Quando se pensa em um modelo de educação pública de qualidade, esses princípios ganham maior relevância, pois para assegurar e promover uma Educação pautada na igualdade de oportunidades e equidade na ação pedagógica faz-se necessário, a gestão democrática.

Considerando o contexto de uma escola na modalidade Ensino Médio em Tempo Integral, promover canais participação para promoção do diálogo é o caminho mais viável para oportunizar a implementação de princípios educativos como a pedagogia da presença, quatros pilares da Educação, a Educação Interdimensional e o Protagonismo, bem como os eixos formativos do EMTI que consistem na formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI, conforme proposto pela SEE-MG na idealização do EMTI (Minas Gerais, 2025).

Assim, emerge a importância do planejamento escolar, como processo norteador, construído de forma colaborativa, considerando as demandas locais e o perfil do público atendido. Esse caminho, com monitoramentos periódicos, canais de escuta, permite ajustes que aprimoram o fazer pedagógico e o sentimento de pertencimento à instituição e às ações que nela são desenvolvidas, culminando em uma prática pedagógica que refletirá na aprendizagem significativa dos estudantes.

No intuito de tratar os fundamentos das concepções de currículo e planejamento escolar do ponto de vista teórico, neste capítulo, em uma perspectiva dialógica, são abordados autores que discutem a concepção do currículo escolar, com foco em possibilidades para a Educação Integral em Tempo Integral. Para tanto,

analisa-se a influência das políticas educacionais sobre os saberes escolares, compreendendo o currículo como um território de disputa.

3.1 CURRÍCULO E PERSPECTIVAS: FORMAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

Neste capítulo, em uma perspectiva dialógica, são abordados autores que discutem a concepção do currículo escolar, com foco em possibilidades para a Educação Integral em Tempo Integral. Para tanto, analisa-se a influência da política e da economia sobre os saberes escolares, compreendendo o currículo como um território de disputa. Nessa perspectiva, emergem questionamentos acerca das concepções e ideologias que fundamentam sua elaboração e implementação com reflexos na prática educativa e na gestão pedagógica das escolas.

O currículo apresenta-se como substância e materialização da função da escola, além de estar atrelado a aspectos históricos e sociais, com mudanças atreladas à evolução da humanidade. É compreendido como o conjunto de saberes sistemáticos definidos para serem adquiridos pela sociedade. Assim, “a natureza do que está contido (o conteúdo) no currículo merece assim ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais” (Roldão, Almeida, 2018, p. 09).

Ao definir currículo, as autoras fazem menção ao paradoxo que permeia a caracterização do currículo visto que sua essência conjuga conhecimento preservados e inovadores, decorrentes da inovação social. Por isso, constitui-se um campo de negociação e balanço entre todos os níveis do sistema educacional. Entende-se que “não é possível continuar conceber o currículo de forma estática, definida nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão, Almeida, 2018, p. 09). Assim,

O projeto educativo de cada escola terá que ser essencialmente um projeto curricular, de opções quanto às aprendizagens (de todo o tipo) que cada escola queria assumir como suas prioridades (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso. Que conteúdo pode ter um projeto educativo assumido pela/na escola que não se centre na aprendizagem pretendida em diversos campos, isto é, o currículo? (Roldão, Almeida, 2018, p.12).

Ao abordar a construção de um projeto curricular eficaz para as escolas, é fundamental considerar os saberes que a instituição valoriza. É preciso ressaltar a diversidade das aprendizagens e, ao mesmo tempo, associá-las ao currículo normativo. Essa perspectiva reforça a ideia de que não há projeto educativo sem foco na aprendizagem com um currículo adaptado e priorizado conforme a realidade e as escolhas de cada instituição.

É sob essa perspectiva que chegamos ao ponto chave dessa seção, analisar o ideal de formação que está incutido no currículo do EMTI. Estamos falando de um modelo de Educação Integral ou uma Educação em Tempo Integral resumida apenas em uma ampliação do tempo escolar dos estudantes? Como ponto de partida, para tratar das perspectivas acerca da Educação Integral cabe destacar uma concepção de Gonçalves (2006, p.4) ao dizer que

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

No trecho citado, destaca-se a concepção de Educação sob uma abordagem que considera a ampliação da jornada escolar como um meio de proporcionar às estudantes situações significativas de aprendizagem. Sob esse ponto de vista, o autor conceitua a Educação Integral a partir da consideração do indivíduo em sua totalidade multidimensional, enquanto a Escola de Tempo Integral implica a expansão da jornada escolar e a utilização do espaço escolar como o local dessa extensão temporal (Gonçalves, 2006).

Ainda de acordo com Gonçalves (2006) a construção de um tempo e espaço democráticos na escola implica democratizar o acesso aos recursos de aprendizagem e promover a gestão compartilhada, com responsabilidade coletiva e autonomia progressiva. Esse processo integra um currículo que considera as relações e a participação de todos visando formar sujeitos críticos, autônomos e competentes para a participação democrática na sociedade.

É fundamental refletir sobre as abordagens curriculares e desenvolver arranjos curriculares para uma educação integral. Abordar a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral requer um compromisso com a educação pública que ultrapasse interesses políticos imediatos. Esse engajamento político busca

desenvolver uma escola pública que cumpra sua função social de socializar as novas gerações, permitindo o acesso ao conhecimento histórico, contextualizando-o e ampliando o capital simbólico, para que crianças e jovens conheçam e compreendam o mundo, apropriando-se dele e transformando-o (Gonçalves, 2006).

Ao propor um currículo para a Educação Integral em Tempo Integral, é importante refletir sobre os fundamentos essenciais para o projeto de sujeito que se pretende formar e, assim, fundamentar as reformas curriculares para a educação, neste caso, para o Ensino Médio. É preciso garantir que a concepção teórica da política educacional dialogue com a realidade do contexto escolar, e não seja um processo distante e desconexo com o que se vivencia no cotidiano da escola, evitando desorganização e falta de alinhamento das ações que refletem no negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa visão, a seguir são apresentados alguns autores que apresentam conceitos relevantes acerca do currículo escolar.

Segundo Apple (1989) o currículo não se sustenta sozinho, é resultado de forças conflitantes. Algumas delas foram explicitadas nas funções do estado, tensões entre formas e grupos culturais e a importância dos múltiplos conjuntos de relação de poder e chamam atenção para dialética na formação dos currículos.

Silva (1999) fala sobre renovação da teoria educacional curricular a partir de duas perspectivas, de um lado apresenta as teorias críticas do currículo como espaço de poder, de luta por hegemonia em torno de projetos de escolarização e de outro lado, os desdobramentos das teorias Pós-Críticas que valorizam a subjetividade decorrente das análises sociais. Essas concepções reforçam dinâmicas sociais de dominação e evidenciam a conexão entre saber e poder.

Nesse sentido, Arroyo (2011) analisa as disputas em torno do currículo e a importância de construí-lo em uma perspectiva que promova a formação de sujeitos críticos e autônomos, explorando questões como quais são os conhecimentos valorizados no currículo, o poder de decisão quanto ao que será ensinado e sua contribuição para uma sociedade com princípios democráticos e menos desigual.

Assim, cabe citar as concepções de Young (2014) ao trazer questionamentos em torno do que os estudantes deveriam saber ao deixar a escola, permitindo analisar o currículo do ponto de vista normativo e crítico. O primeiro está associado a uma visão normativa inflexível com a valorização dos saberes especializados do currículo, dando lugar a existência das disciplinas, ao passo que o segundo remete

aos grupos de aprendizes e ao discurso de recontextualização. O que envolve os processos de conhecimento selecionado, sequenciado e como progride. Chega-se relação entre os saberes previstos e o que é efetivamente trabalhado.

Trazendo um outro ponto de vista, Libâneo (2008) defende que o currículo é o ponto central do projeto pedagógico, pois ele viabiliza o processo de ensino e aprendizagem, constituindo o que será ensinado na escola. Trata-se do conjunto dos vários tipos de aprendizagens do processo de escolarização, e dos valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências da escola e da vida social. “O currículo reflete intenções e ações que se tornam realidade pelo trabalho dos professores e condições proporcionadas pela organização escolar, visando melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 2008, p. 168).

O autor aponta a existência de vários níveis de currículo, o formal, o currículo real e o currículo oculto. O primeiro refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares. O segundo, diz respeito ao que de fato acontece na sala de aula, é a execução de um plano, do que foi planejado com intervenções decorrentes da experiência dos docentes, valores, crenças e significados.

O terceiro, denominado currículo oculto, é marcado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores em decorrência da experiência cultural, dos valores e significados do contexto social que permeiam o espaço escolar. Esses distintos significados, se inter-relacionam, partem de uma dimensão externa, de natureza política e administrativa do sistema escolar e está impregnado de influências sociais econômicas e políticas, limitando o poder de intervenção da escola (Libâneo, 2008).

Os tipos ou modelos de currículo estão atrelados a concepções e posicionamentos sobre conhecimento e o ensino, bem como o papel que a Educação tem para formação dos indivíduos. Sob esse olhar, Libâneo (2008) apresenta definições em sobre os tipos de currículo, citando o currículo tradicional, na forma de plano de estudos, representando um conjunto de disciplinas a serem estudadas.

Caracteriza o currículo tecnicista como sendo o que se baseia na elaboração e aplicação de programas curriculares, além disso envolve a seleção de objetivos e experiências de aprendizagem, metodologias e recursos a serem utilizados pelos professores junto aos instrumentos de avaliação.

O autor fala do currículo cognitivo que acentua o desenvolvimento das capacidades cognitivas, cabendo às disciplinas o papel de valor instrumental para aprendizagem das habilidades cognitivas. Cita também o currículo sociocrítico e o integrado, ressaltando a importância da prática na elaboração e desenvolvimento curricular como um processo de investigação (Libâneo, 2008).

Conhecer essas concepções colabora para elaboração da proposta curricular e a distinção entre currículos abertos e fechados. Os currículos fechados, tratam das disciplinas isoladas, inscritos na grade curricular e o trabalho dos professores é desenvolvido sem autonomia na tomada de decisões, desconsiderando os saberes e competência dos profissionais atuantes.

Já o currículo aberto, tem caráter mais flexível e está focado na integração das disciplinas, podendo os conteúdos serem organizados por área do conhecimento e temas geradores. Nesse último caso, a interdisciplinaridade apresenta-se como ponto forte por se tratar de um método que propicia a integração de aprendizagens e de saberes úteis, ou seja, com sentido e relevância para os estudantes, considerando seu contexto de vivência e o exercício de uma vida cidadã para tratar os problemas contextuais, explorando a dimensão social e cognitiva (Libâneo, 2008).

Diante do exposto, é possível compreender que as concepções acerca do currículo escolar o caracterizam como um campo dinâmico, resultante de tensões e disputas de poder que influenciam a seleção e a organização dos saberes. Dessa forma, o currículo se manifesta em diferentes níveis, desde o formalmente estabelecido até o que efetivamente se desenvolve na prática pedagógica e as influências implícitas que moldam o processo de ensino e aprendizagem.

A construção curricular, portanto, desempenha um papel central na viabilização do ensino e na formação de sujeitos críticos e autônomos, ao definir o que será ensinado e, conseqüentemente, as dinâmicas de poder e as relações entre saber e dominação presentes no contexto escolar.

Pensando no projeto pedagógico para Educação Integral, destaca-se as concepções de Libâneo (2008) que defende um currículo aberto e integrado. Esse entendimento mostra-se especialmente adequada para escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que visa uma formação completa dos estudantes, configurando um caráter mais flexível e focado na integração disciplinar, uma perspectiva que se relaciona com a proposta para formação propedêutica ou profissionalizante. Afinal, o

currículo aberto e integrado, com sua flexibilidade e ênfase na relevância e na interdisciplinaridade, oferece um caminho mais promissor para formação profissionalizante, sem necessariamente negligenciar a base para futuros estudos acadêmicos. No entanto, o atual projeto de governo da SEE-MG enfatiza um projeto pedagógico mais focado na formação profissional mais imediata para o mercado de trabalho.

Para exemplificar tais informações temos o Programa Trilhas de Futuro, uma política pública do governo de Minas Gerais regulamentada pela Resolução SEE nº 4.583/2021 instituiu o Projeto Trilhas de Futuro, que oferece gratuitamente cursos técnicos e de qualificação profissional para promover a empregabilidade de estudantes regularmente matriculados ou que concluíram o Ensino Médio na rede pública estadual. Inclui benefícios como vale-transporte e alimentação, além de critérios para a distribuição das vagas e um Comitê Gestor Intersetorial para credenciar as instituições ofertantes.

As metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Médio em Minas Gerais enfrentam obstáculos significativos. A meta 3, que busca universalizar o atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos e aumentar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, ainda não foi plenamente atingida no estado. Apesar de alguns progressos, as taxas de matrícula e conclusão do Ensino Médio ainda estão abaixo do esperado.

A meta 11 do PNE, que visa triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, também enfrenta desafios. Até 2020, as matrículas nesse segmento eram menores do que em 2014, ano de lançamento do PNE. O programa Trilhas de Futuro, iniciado em 2021, está tentando melhorar essa situação ao oferecer cursos técnicos gratuitos para alunos da rede pública estadual, mas ainda há muito a ser feito.

Vale dizer também que a partir das concepções apresentadas sobre currículo e considerando o enfoque da escola na preparação para o ENEM, o currículo que mais se alinha a essa finalidade é o tecnicista ou com forte viés cognitivo. Isso porque esses modelos permitem uma organização mais sistemática dos conteúdos, a definição clara de objetivos de aprendizagem e a aplicação de metodologias e avaliações que simulam o formato dos exames. A ênfase na Formação Acadêmica de Excelência, como vimos anteriormente, também se encaixa sob essa visão,

direcionando esforços para a aquisição de conhecimentos e habilidades que são testados nas avaliações externas.

Portanto, a escola tende a estruturar um currículo que, na prática, aproxima-se dos modelos tecnicista e cognitivo, priorizando a preparação para as demandas específicas do exame, mesmo que o projeto pedagógico formal inclua princípios de educação integral mais amplos. Diante do exposto, merece destaque a seguinte reflexão:

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores (Cavaliere, 2007, p. 1018-1019).

O trecho em destaque aponta criticamente para a múltipla determinação do tempo escolar. Ele sugere que a duração da jornada na escola nem sempre se baseia apenas nas necessidades pedagógicas ou no desenvolvimento dos alunos. Pelo contrário, o tempo de permanência na escola pode ser influenciado por fatores sociais como o bem-estar da criança, por diretrizes governamentais necessidades do Estado e da sociedade, ou mesmo por conveniência dos adultos pais e professores, que buscam adequar a rotina escolar às suas próprias demandas. Isso ressalta a complexidade da ampliação do tempo e a necessidade de que essa ampliação seja pedagogicamente intencional, e não apenas uma solução para questões externas à aprendizagem.

Pode-se considerar que a ampliação do tempo escolar só trará um aumento na qualidade do trabalho educativo se for acompanhada da construção de uma proposta pedagógica que repense as funções da escola, a fortaleza com melhores equipamentos, atividades e condições adequadas para alunos e professores. A participação de organizações e outros órgãos públicos é desejável, mas deve fortalecer a instituição escolar, não desintegrar ações ou representar uma nova forma de privatização.

3.2 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E GESTÃO PARTICIPATIVA

Uma escola voltada para Educação Integral em Tempo Integral se faz por meio de uma gestão participativa e atuante, pois a participação é o caminho

fundamental para conceber um projeto educativo articulado com os interesses e necessidades da comunidade escolar. Não há como exercer uma educação para todos, sem canais de escuta, acolhimento, participação na tomada de decisões em prol da implementação eficaz de um projeto educativo.

Professores e alunos, escolas e comunidades acumulam aprendizagens significativas e participam de diferentes projetos sociais, culturais, educacionais, esportivos, lazer, políticos, entre outros. No entanto, no âmbito da Educação forma, mesmo considerando os significativos e recentes esforços em todos os níveis e modalidades educacionais no Brasil, ainda se observa grande dificuldade de incorporar-se o currículo da escola e tais aprendizagens e construir-se ponte entre elas (Padilha, 2012, p.190).

O trecho fala para os distintos contextos de aprendizagem, sinalizando a dificuldade da escola em lidar com essas aprendizagens, não conseguindo incorporar no processo de ensino e aprendizagem as experiências de vida dos estudantes. Assim, torna-se necessário a elaboração de um planejamento dialógico que traduz os saberes, expectativas e necessidades da comunidade escolar “para que os alunos possam se descobrir pesquisadores, transformar os próprios valores e ter aprendizagem mais significativas para uma vida mais feliz, saudável, plena de direitos e responsabilidades” (Padilha, 2012, p.190).

Outra característica da Educação Integral está na valorização das redes de aprendizagem e dos distintos espaços em que a Educação acontece como a comunidade escolar, alunos, familiares, professores coordenadores e diretores escolares, funcionários da unidade descolar, instâncias governamentais, movimentos sociais, sindicatos, igrejas e clubes. Assim, entende-se que a educação integral cria espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientes. (Padilha, 2012).

No entanto, na maioria das escolas, identifica-se a necessidade de espaços físicos adequados e em boas condições de uso. A efetivação da Educação Integral requer, além dessa infraestrutura, a garantia ao direito e proteção à criança adolescente, com valorização dos profissionais da Educação e participação ativa da comunidade na gestão da escola (Santos, Vieira, 2012). Essas considerações refletem a concepção de currículo da escola, perpassando pelos aspectos inerentes à organização do espaço físico até desdobrar na sala de aula por meio da prática educativa.

Assim, o currículo estabelecido na instituição precisa dialogar com duas concepções também apresentadas por Libâneo (2008), a cultura organizacional da escola e ações de coordenação do trabalho escolar. A cultura organizacional constitui um aspecto indissociável da gestão e organização, pois é o modo de funcionar da escola, é internalizada a partir das relações de convivência do cotidiano entre a gestão, corpo docente, funcionários do quadro administrativo e estudantes, nos tipos de reuniões, normas disciplinares, formas de tratamento aos pais e metodologias para as aulas.

A partir desse conceito, Libâneo (2008) ressalta a ideia de cultura própria da escola que pode ser modificada a partir de uma relação dialógica entre seus sujeitos e põe em evidência a importância da formulação conjunta do PPP. Debater a gestão participativa, implica pensar nas ações de coordenação do trabalho escolar. Dessa forma, o autor ressalta duas atividades essenciais: a racionalização do trabalho e coordenação do trabalho das pessoas em função dos objetivos definidos.

Dessa forma, Libâneo (2008) cita alguns elementos para uma gestão participativa a serviço de uma escola comprometida com a aprendizagem, são eles: formação de uma equipe de trabalho colaborativa e solidária; construção de uma comunidade democrática entre pedagogos e professores, ressaltando a escola como espaço de aprendizagem para todos; promoção de ações de formação continuada; instituição de formas de participação dos estudantes; iniciativas que promovam o envolvimento dos pais na vida escolar; criação e manutenção de canais de comunicação entre os sujeitos da comunidade escolar; promoção de ações que busquem aprimorar as relações interpessoais; promoção de procedimentos de avaliação do sistema escolar, da escola e aprendizagem dos estudantes.

Essa concepção leva-nos à Machado (2020) ao tratar de planejamento estratégico e seus desafios como integração, descentralização, participação, planejamento e avaliação. No âmbito do planejamento, vale também citar Gonçalves *et al* (2019) que traz a importância do trabalho interdisciplinar como caminho para otimizar as práticas de planejamento e a apresenta como necessidade pedagógica por possibilitar a articulação das disciplinas escolares e conteúdos a serviço da aprendizagem e formação de sujeitos críticos, autônomos e aptos a integrar coletivamente uma sociedade democrática.

Diante do exposto, percebe-se que no contexto escolar, as ações são impregnadas de sentido e valores. Cabe aqui pensar sobre os ideais e concepções

que estão idealizadas na matriz curricular do EMTI qual o tipo de currículo ela representa, os ideais políticos, sociais e econômicos que nela estão incutidos, como ela se desenha no contexto da gestão escolar, prática docente, percepções e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes.

Delgado *et al* (2021) fala sobre os fatores que contribuem para o sucesso da gestão escolar e as mudanças que gostariam de ver implementadas no modelo de administração atual, marcado por uma sobrecarga de responsabilidades administrativas. A atribuição de maior poder de decisão em áreas como a gestão financeira e curricular é vista como um caminho para uma maior responsabilização e avaliação efetiva dos resultados. Reivindicam também maior flexibilidade na gestão curricular e autonomia na gestão de instalações, pessoal não docente, transporte escolar e fruta escolar.

De forma complementar, Silva (2012) aponta alguns critérios para eficácia escolar, dos quais podemos destacar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, estruturado a partir da aquisição de habilidades por meio do planejamento pedagógico da instituição, metodologias de ensino e disponibilidade de recursos didáticos; o clima escolar com um ambiente propício para aprendizagem, a participação e cooperação institucional dos pais, gestão de pessoas incentivando o potencial da equipe para bom desempenho das funções; a compreensão da missão da escola e planejamento estratégico e estratégias de gerenciamento, acompanhados de boa estrutura oportunizando o ambiente adequado para o ensino e aprendizagem.

Espera-se que, para além do tempo dos estudantes na escola e do aumento do número de componentes ofertados, ela esteja a serviço das reais demandas do contexto escolar onde é implementada. A proposta de refletir sobre os desafios na implementação da Matriz Curricular EMTI, visando uma organização pedagógica que favoreça a aprendizagem significativa dos estudantes, nasce com o propósito de romper com desigualdades e preconceitos existentes, através de uma educação pública pautada em práticas pedagógicas transformadoras que rompem com currículos tradicionais. Assim emerge a importância da integração curricular, com alinhamento pedagógico a serviço dos interesses e necessidades dos estudantes, explorando metodologias diferenciadas e práticas de protagonismo.

3.3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Um dos questionamentos presentes entre os professores de uma escola EMTI, consiste na contraditória relação entre a extensão do tempo de permanência na escola e a dificuldade de implementar o plano de curso previsto pela Secretaria Estadual de Educação. Estruturado, a partir do currículo de Minas Gerais (CRMG), ela apresenta a previsão detalhada dos objetos do conhecimento a serem trabalhados em cada componente e série, e de acordo com cada área do conhecimento que integra a FGB.

Tal percepção é decorrente da existência de vários componentes curriculares e falta de unidade no que se propõe a ser trabalhado, levando a ações isoladas por parte dos professores e, ao mesmo tempo, sobrecarga aos estudantes com excesso de atividades, que muitas vezes estão desvinculadas de suas realidades. Então, otimizar a gestão do currículo escolar apresenta-se como necessário para toda equipe escolar.

Nesta seção, o intuito é apresentar a integração curricular como um caminho alternativo para uma prática educativa mais contextualizada e dinâmica. Essa abordagem pode ser capaz de superar a fragmentação disciplinar e, conseqüentemente, promover a formação integral do estudante.

Nessa perspectiva, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento e os distintos componentes que integram a FGB e os IF ganham relevância. Isso se aplica tanto à formação propedêutica, que prioriza os saberes para o sucesso no ENEM, quanto ao enfoque no mundo do trabalho, a partir do Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) profissional. A gestão curricular na escola implica um processo de tomada de decisão baseado na ação colaborativa entre professores, alunos, pais e outros parceiros educativos, configurando, por sua vez, o projeto educativo da instituição. Este, por sua vez, é compreendido como instrumento fundamental para a operacionalização do currículo no seu contexto específico.

Aspectos como autonomia e flexibilidade curricular, visão pedagógica, opções e prioridades, organização das aprendizagens, métodos de ensino e avaliação, organização da escola e das aulas e procedimentos de avaliação, são elementos cruciais para gestão curricular (Roldão, Almeida, 2012). A atuação do professor, com agente responsável pela adaptação e implementação do currículo na sala de aula é

fundamental, sendo, portanto, necessário autonomia e flexibilidade curricular para tomada de decisões e adequadas aos seus alunos.

Sob esse olhar, Roldão e Almeida (2012) falam da importância da contextualização e diferenciação curricular como caminhos para responder à diversidade dos alunos e impulsionar o seu potencial de aprendizagem. Assim, o currículo precisa ser adaptado a um contexto específico de cada unidade escolar, turmas e alunos, em consideração às suas respectivas necessidades e interesses. Essa diferenciação pode ocorrer em diversos níveis de ensino, metodologias e procedimentos de avaliação.

Retomando as concepções de Young (2007), a integração curricular associa o saber especializado ao saber prático. Essa união estabelece a relação entre o conhecimento especializado e o conteúdo efetivamente trabalhado na escola, o que representa a articulação entre o currículo normativo e o currículo crítico.

A defesa da potencialidade e política pedagógica de um currículo integrado tem ganhado espaço no processo de democratização da educação pública brasileira, com diferentes possibilidades de realizar essa integração. Uma primeira modalidade de matriz é voltada para uma perspectiva mais instrumental, enfatizando a integração em meio a ação, por meio de competências e habilidades. O outro tipo de matriz consiste no currículo centrado nas disciplinas, trata-se de integrar diferentes saberes, mas sem interferir em suas respectivas matrizes curriculares. A terceira modalidade de currículo integrado, está voltada para o trabalho com temas geradores. A ênfase está no processo de articulação de conhecimentos organizados ao contexto político, social e cultural, problematizando o poder das disciplinas (Gabriel, Cavaliere, 2012).

É imprescindível que as escolas compreendam o currículo como um documento dinâmico, que deve ser constantemente ajustado e replanejado para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, a avaliação se torna um instrumento essencial não só para medir o desempenho dos estudantes, mas para orientar as práticas pedagógicas e garantir que o currículo seja efetivo. Só assim, com um currículo que dialoga com a realidade dos alunos e é constantemente replanejado com base nas avaliações, será possível garantir a qualidade educacional e promover a aprendizagem significativa, atendendo às necessidades de formação integral dos estudantes.

No entanto, essa perspectiva envolve desafios e ambiguidade, pois o sucesso escolar é uma preocupação, uma vez que a escola precisa corresponder às complexidades da sociedade atual, garantir a aprendizagem de todos e desempenhos satisfatórios nas avaliações sistêmicas, gerando bons indicadores de desempenho escolar. "Gerir o currículo é, essencialmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida" (Roldão, Almeida, 2012, p. 23).

A tomada de decisões quanto aos caminhos e procedimentos mais assertivos se fazem no exercício do planejar, em consonância com os princípios de uma gestão participativa comprometida com a aprendizagem. Sobre essa prática, Silva (2013) aborda o conceito de planejamento na perspectiva da gestão conceituando-o a partir de caráter interativo/dialógico e flexível que tem por finalidade orientar o processo de tomada de decisão, executar objetivos, redirecionar e replanejar ações, otimizar o uso de recurso materiais, viabilizar alternativas e estratégias do fazer pedagógico, olhar para instituição como um todo e propor métodos para inovação e mudanças.

Sob essa visão de planejar, Gonçalves *et al* (2019) traz a importância do trabalho interdisciplinar como caminho para otimizar as práticas de planejamento e a apresenta como necessidade pedagógica, por possibilitar a articulação das disciplinas escolares e conteúdos a serviço da aprendizagem e formação de sujeitos críticos, autônomos e aptos a integrar coletivamente uma sociedade democrática.

Iniciando com o conceito de planejamento vamos citar uma definição na visão de Libâneo (2008). Para o autor,

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando a definição de necessidade a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação (...) O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. (...) No planejamento o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública (Libâneo, 2008, p. 149-150).

O segmento em destaque conceitua o planejamento escolar, caracterizando-o como processo de antecipar ações, definindo necessidades, objetivos, recursos,

procedimentos, tempo e formas de avaliação. Ele se materializa em planos e projetos relacionados à escola, ao currículo e ao ensino. Assim, o planejamento envolve atividades de ensino e aprendizagem orientadas por uma intencionalidade educativa, o que inclui objetivos, conteúdos e modos de atuação dos educadores. O autor destaca que o planejamento não é uma tarefa individual, mas uma prática construída de forma conjunta e discutida pelo grupo que atua na escola (Libâneo, 2008).

A partir da dimensão coletiva do planejamento, faz-se necessário evidenciar os conceitos e a relação que envolve a integração curricular e a interdisciplinaridade. Segundo Aires (2011), os termos interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos, pois possuem finalidades e campos distintos. A interdisciplinaridade se relaciona à troca entre disciplinas científicas, e a integração curricular à organização das disciplinas escolares. Conforme a autora,

A primeira diferença que pontuamos entre os dois termos consiste no fato de que, na concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, o problema central está na fragmentação do conhecimento e no excesso de especialização, sendo a fragmentação considerada uma patologia para a qual a cura estaria na unidade do conhecimento e seria alcançada através da metodologia interdisciplinar (Aires, 2011, p. 226).

O trecho aponta que, na visão hegemônica de interdisciplinaridade, o principal problema identificado é a fragmentação do conhecimento causada pela especialização excessiva. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é entendida como um caminho para recompor a unidade do conhecimento, funcionando como um método capaz de superar a divisão entre áreas e promover maior articulação entre saberes. Nesse contexto, para Fazenda (2008),

O conceito de interdisciplinaridade como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim se tratamos de interdisciplinaridade na Educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é imperioso que se proceda à uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizados. Caminhando nesse raciocínio falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto

requer igualmente uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (Fazenda, 2008, p.97).

O trecho afirma que a interdisciplinaridade está diretamente vinculada ao conceito de disciplina, entendida como um diálogo entre áreas sem descaracterizar os campos científicos. Fazenda (2008) destaca que não é possível discutir interdisciplinaridade ignorando a história do conhecimento e, por isso, a prática interdisciplinar na educação não pode se limitar a experiências empíricas. É necessário compreender os fundamentos históricos e culturais que moldaram essa prática. Assim, ao tratar de interdisciplinaridade no âmbito escolar, curricular ou pedagógico, torna-se indispensável analisar os próprios conceitos de escola, currículo e didática. A autora enfatiza que essa análise envolve investigar tanto a historicidade desses conceitos quanto as capacidades e saberes dos profissionais que os praticam ou pesquisam:

Na concepção progressista defendida por James Beane (1997), a Integração Curricular envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular. Integrar experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir (Aires, 2011, p.224).

Na citação em destaque Aires (2011) baseia-se em Beane (1997) para fundamentar o conceito de integração curricular como conceito amplo que envolve conectar experiências, saberes, relações sociais e a própria organização do currículo. Ao destacar a integração das experiências, afirma-se que o aprendizado se fortalece quando o estudante usa suas vivências pessoais e sociais para interpretar novas situações. Assim, o currículo deve reconhecer e valorizar esses conhecimentos prévios, permitindo que novos significados se construam a partir deles. Assim, sob essa perspectiva entende-se que integrar experiências significa respeitar o que o estudante já sabe e criar condições para que esse saber se amplie e se transforme.

Fazenda (2008) ainda apresenta a diferença entre integração curricular e interdisciplinaridade, utilizando o termo integração para descrever a necessidade de atributos de ordem externa e condições no processo educativo.

Apesar dos conceitos serem indissociáveis são distintos: uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos. Isso requer um outro tipo de profissional com novas características ainda sendo pesquisadas. Assim como o conceito de integração primeiro conceito por nós pesquisado muitos outros ensaiamos pesquisar no nosso grupo de pesquisas (Fazenda, 2008, p. 98).

O trecho reafirma a distinção entre integração e interdisciplinaridade, apesar de serem conceitos relacionados. Fazenda (2008) explica que a integração depende de condições externas, como estrutura, organização e possibilidades institucionais, enquanto a interdisciplinaridade implica uma integração interna, vinculada às finalidades do trabalho e às relações entre as pessoas. A autora destaca que a interação entre professores e alunos exige condições humanas específicas, capazes de articular saberes de forma colaborativa.

Isso demanda um perfil profissional ainda em construção, com características que estão sendo investigadas pelo grupo de pesquisa. Ao retomar essas diferenças conceituais, o trecho reforça que compreender a interdisciplinaridade requer analisar não apenas a organização formal do trabalho, mas também os processos relacionais que possibilitam a construção compartilhada do conhecimento.

Assim, a integração curricular organiza o conhecimento a partir de temas e problemas sociais, enquanto a interdisciplinaridade cria espaços de cooperação entre áreas do saber. As duas propostas se complementam, mas atendem a propósitos diferentes dentro do processo educativo.

A pesquisa considera os conceitos apresentados como eixo de análise do trabalho no desenvolvido da implementação do EMTI na escola EEVB, através da pesquisa de campo desenvolvida com o corpo docente e equipe gestora da instituição. O caminho metodológico desenvolvido é apresentado na próxima seção.

3.4 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A análise dos desafios e perspectivas que envolvem a gestão pedagógica na implementação do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, no contexto da Escola Estadual Vista Bela, consiste em desenvolver um processo pedagógico que proporcione a aprendizagem significativa dos estudantes. Para alcançar esse objetivo faz-se necessário conhecer as concepções que fundamentam as políticas educacionais voltadas para Educação Integral no Brasil, partindo de uma abordagem histórica. Além disso, é importante considerar as diretrizes que regulamentam a operacionalização do currículo em Minas Gerais e, por fim, compreender a experiência vivenciada no contexto escolar.

A pesquisa tem um caráter qualitativo, do tipo Estudo de Caso. Está estruturada em pesquisa bibliográfica e coleta de dados, por meio de questionário e entrevista semiestruturada com os professores, cujos dados são analisados em diálogo com o referencial teórico. Como ponto de partida é importante explicitar o significado da pesquisa qualitativa: “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer, Gaskel, 2002, p.98).

Além disso, é um caso de gestão que justifica-se pela necessidade de compreender de forma aprofundada um problema empírico situado no meu ambiente de trabalho. Ao atuar como EEB na coordenação pedagógica, essa abordagem permite analisar o contexto real da escola, decodificando os fatos e acontecimentos que compõem a dinâmica organizacional e pedagógica. O estudo possibilita interpretar significados, identificar causas e evidenciar as relações que estruturam o problema investigado, os desafios da gestão pedagógica na implementação do currículo EMTI. Assim, este caso de gestão se configura como estratégia para produzir conhecimento diretamente relacionado à atuação do EEB, baseando-se na análise crítica do cotidiano escolar e pela busca de soluções contextualizadas.

A partir dessa afirmação sugere-se que a pesquisa qualitativa busca uma exploração aprofundada do universo de significados e das distintas representações sociais ou individuais sobre o tema em estudo. Diante do exposto, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa, embora desafiadora em termos de padronização, é fundamental para compreender a complexidade da experiência humana, as nuances da comunicação e as múltiplas camadas de significado em textos, imagens

e sons, exigindo rigor metodológico, sensibilidade interpretativa e considerações éticas (Bauer, Gaskel, 2002).

Em um primeiro momento, foi feita uma análise documental das resoluções, atas e documentos internos da escola como a matriz curricular, os planos de curso e as ementas pautadas no currículo de Minas Gerais que contribuem para descrição e implementação da Educação em Tempo Integral, descritas no capítulo 2.

No segundo momento da pesquisa, escolhemos trabalhar com dois instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturada. O questionário (Apêndice A) foi compartilhado com todos os professores (36 professores) que atuam na escola EEVB no ano letivo de 2025, no período de 11 de agosto até 26 de agosto de 2025, mediante o preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Foi obtido 28 respondentes (de um total de 36 professores em toda a instituição), entre os quais temos tanto professores efetivos quanto professores contratados.

A intenção de considerar as percepções desses professores por meio do questionário foi motivada pelo ideal de se obter uma maior representatividade do corpo docente da escola e, assim ter mais informações que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e atingir os objetivos de analisar a percepção dos professores na implementação da matriz curricular EMTI e propor ações que visem superar as dificuldades e aprimorar potencialidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A relevância do questionário como técnica viável para coleta de dados é apontada por Gil (2008). Ao considerá-lo como ferramenta central, o autor o caracteriza como "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc" (Gil, 2008, p.121). A partir dessas considerações, entende-se que o questionário é um instrumento de pesquisa que permite atingir muitos indivíduos em diferentes localizações. A aplicação do questionário assegura o anonimato das respostas, além disso oferece a flexibilidade de preenchimento pelo respondente em momento oportuno (Gil, 2008).

Trabalhar com dois tipos de instrumentos permite obter informações complementares e aprofundadas sobre o objeto de estudo da pesquisa. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada apresenta-se como instrumento complementar para buscar informações mais aprofundadas a respeito dos dados

obtidos por meio do questionário e melhor contextualização do espaço de investigação. Para Vergara (2009, p.3) “pode-se dizer que entrevista é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”.

Dessa forma, também realizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com quatro professores efetivos com maior tempo por área, sendo um para cada área do conhecimento. Esses professores foram selecionados a partir dos respondentes do questionário, considerando o critério de inclusão de ser professor efetivo e com maior tempo de serviço na instituição. E ainda um Professor(a) Coordenador(a) do EMTI e a Equipe Gestora, representada por Especialista em Educação Básica, Professor(a) Coordenador(a) e direção escolar, representada por duas vice-diretoras e a diretora da instituição.

As entrevistas ocorreram de forma individualizada, via *Google Meet*, durante o mês de agosto de 2025. Envolveram quatro professores, representantes de cada área do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens. Os quais foram identificados com Professor P1, P2, P3 e P4, respectivamente. A Equipe Gestora foi identificada como: DI (Diretora), V1 (Vice-diretora 1), V2 (Vice-diretora 2), EEB (Especialista em Educação Básica), PC (Professora Coordenadora EMTI). A fim de sintetizar, os instrumentos escolhidos e os sujeitos participantes, elaboramos um quadro, representado a seguir:

Quadro 2– Instrumento e Participantes da Pesquisa

Instrumento de pesquisa	Participante
Questionário	28 professores que atuam na escola, em 2025
Entrevista semiestruturada	Um professor efetivo de cada área do conhecimento, com maior tempo por área, totalizando quatro professores
	Equipe Gestora: um EEB, um Professor(a) Coordenador(a), duas vice-diretoras e uma diretora da instituição, totalizando cinco servidores

Fonte: Produzido pela autora (2025)

Diante desse percurso metodológico, a etapa seguinte consiste na organização e análise dos dados produzidos pelos questionários e pelas entrevistas

semiestruturadas. Para tanto, as respostas foram sistematizadas, buscando identificar recorrências, convergências e divergências nas percepções dos docentes e da equipe gestora acerca da implementação do currículo do EMTI na EEVB. Em diálogo com o referencial teórico, essa análise pode permitir compreender os desafios e potencialidades do processo, bem como subsidiar a proposição de ações voltadas ao aprimoramento da gestão pedagógica e do ensino e aprendizagem no contexto investigado.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

A análise de dados foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, considerando as concepções de Bauer e Gaskel (2012) que trata de enfoque analíticos para texto, imagem e som. Ao falar de dados textuais e análise de conteúdos os autores afirmam que essa prática é reconhecida como uma técnica fundamental, com histórico e aplicações diversificadas. Ela é definida como um método objetivo e sistemático para descrever e analisar textos de comunicação por meio de regras de categorização explícitas. A construção de categorias exige clareza e um número finito de valores, e dicionários para categorização podem ser criados manualmente ou com *software*. A análise de conteúdo ainda apresenta desafios, pois julgamentos complexos são de difícil implementação prática.

O estudo de caso realizado na Escola Estadual Vista Bela (EEVB), uma instituição pioneira no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, na região do Vale do aço, baseou-se na coleta e análise de dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a gestores e professores. Assim, a análise foi conduzida de forma integrada, articulando as evidências obtidas em ambos os instrumentos, com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno investigado e possibilitar triangulação dos achados. Para organizar e interpretar o material empírico, foram definidos quatro eixos principais: Perfil da Equipe Escolar e Estudantes; Ensino Médio em Tempo Integral; Currículo; Gestão Pedagógica.

A análise detalhada da EEMAN revelou um processo de implementação complexo e dinâmico, marcado tanto por práticas eficazes quanto por desafios estruturais. Segundo Parente (2018), a avaliação da implementação de um programa de educação integral em tempo integral, seja em um ente federativo específico ou em uma única escola, exige uma abordagem que vá além da

identificação dos objetivos, meios e instrumentos formulados inicialmente pela política. É fundamental, também, reconhecer os principais atores envolvidos e as relações que se estabelecem entre eles, considerando os recursos disponíveis para que os objetivos propostos sejam alcançados ou reformulados no processo.

3.5.1 Perfil da Equipe Escolar

Conhecer o perfil da equipe escolar consiste em um ponto de partida relevante para o desenvolvimento da prática pedagógica. Implica pensar caminhos para idealizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim como viabilizar condições eficazes para implementação do currículo, contribuindo para que o processo de construção do conhecimento aconteça com significado para professores e estudantes. Entretanto, transformar esse propósito em ação requer um conjunto de condições nem sempre presentes: formação inicial e continuada consistente, remuneração adequada, docentes capacitados e em suas áreas específicas, gestão pedagógica democrática e alinhada com as diretrizes que normatizam o EMTI.

Para tanto, a superação desse desafio precisa ser uma busca contínua, pois é essencial que o currículo seja articulado, dinâmico e alinhado ao desenvolvimento integral dos alunos, buscando a integração entre teoria e prática e adaptando os conteúdos à realidade local e aos conhecimentos prévios dos alunos. Essa visão, precisa caminhar junto de iniciativas como formação continuada para os professores, focada em metodologias ativas e interdisciplinaridade.

Considerando esse cenário, o corpo docente da instituição possui um perfil diversificado em termos de qualificação e tempo de atuação. A formação dos professores inclui Licenciatura, Pós-Graduação, Mestrado e alguns com formação em nível de Doutorado. O tempo de atuação na escola ou na profissão varia de menos de um ano a mais de 25 anos, o que configura um grupo com diferentes níveis de experiência. As disciplinas lecionadas cobrem toda a Formação Geral Básica, além dos componentes específicos dos Itinerários Formativos, como Práticas Experimentais e Projeto de Vida, indicando a atuação dos docentes no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral.

Inicialmente, apresentamos as informações dos perfis dos professores respondentes do questionário, por área de conhecimento no qual eles atua, e mais a frente falamos separadamente dos professores entrevistados.

Quadro 3: Perfil dos Professores de Matemática (Questionário)

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Componentes Curriculares Lecionados
Professor do Ensino Básico	Licenciatura em Matemática	1 mês	Matemática, Nivelamento em Matemática
	Engenharia Civil / Matemática	2 anos	Finanças, Economia e Trabalho (FET)
	Matemática	8 anos	Matemática
	Licenciatura plena em Matemática	10 anos	Matemática
	Pós graduado em Educação Matemática	23 anos	Matemática

Fonte: Produzido pela autora (2025)

O grupo de professores de Matemática é composto por homens e mulheres, apresenta uma grande variação de experiência, desde um profissional com apenas 1 mês de atuação até um veterano com 23 anos de profissão. A maioria possui formação direta em Matemática, sendo um com Licenciatura Plena e outro com Pós-Graduação em Educação Matemática. Dois dos respondentes de Matemática trabalham com Itinerários Formativos (IF), um lecionando Nivelamento em Matemática e outro ministrando o itinerário Finanças, Economia e Trabalho (FET).

Quadro 4: Perfil dos Professores da Área de Linguagens (Questionário)

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Componentes Curriculares Lecionados
Professor da Educação Básica - PEB	Licenciatura em Letras - Português e Inglês	7 meses	Inglês
	Mestrado completo	6 anos	Artes
	Letras	7 anos	Língua Portuguesa
	Curso Superior com Pós-Graduação	9 anos	Educação Física
	Educação Física e Enfermagem	9 anos	Educação Física
	Letras	9 anos	Português
	Licenciatura em Letras e Pós-Graduada em Metodologia no Ensino de Línguas	19 anos	Língua Estrangeira Moderna - Inglês
	Letras Português (IF)	19 anos	Português, Itinerários

Fonte: Produzido pela autora (2025)

O grupo de professores de Linguagens é composto por homens e mulheres. A formação básica dos respondentes está em Letras, com destaque para uma professora que possui Pós-Graduação em Metodologia no Ensino de Línguas. O grupo é bem misto em termos de experiência, variando de professores com apenas sete meses até profissionais com 19 anos de atuação. O professor de Artes possui Mestrado e um dos professores de Educação Física possui formação em Enfermagem.

Quadro 5 - Perfil dos Professores da Área de Ciências da Natureza (Questionário)

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Componentes Curriculares Lecionados
Professor da Educação Básica - PEB	Física	1 ano	Física
	Licenciatura em Ciências Agrícolas	1 ano e 4 meses	Biologia/Emergência Climática Global
	Ciências Biológicas	8 anos	Biologia e Estudos Orientados
	Licenciatura em Física	10 anos	Física
	Bacharelado e Licenciatura em Química	12 anos	Química
	Licenciatura em Ciências Biológicas	15 anos	Biologia e Práticas Experimentais
	Graduação em Química com Mestrado em Química	23 anos	Química
	Bacharelado e Licenciatura em Biologia	30 anos de profissão (12 anos na escola)	Biologia

Fonte: Produzido pela autora (2025)

A experiência varia amplamente, incluindo um professor de Física com apenas 1 ano de experiência, um PEB I de Ciências Agrícolas com 1 ano e 4 meses, e professores veteranos com 23 e 30 anos de profissão. A formação é compatível com a área de atuação, envolvendo Licenciatura, Bacharelado e até Mestrado em Química.

Quadro 6 - Perfil dos Professores da Área de Ciências Humanas (Questionário)

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Componentes Curriculares Lecionados (FGB e IF)
Professor da Educação Básica - PEB	Geografia	7 meses	Geografia
	História	7 meses	Projeto de Vida e História
	Mestre	6 anos	Sociologia e Itinerários (Funcionam como extensão da disciplina de Sociologia)
	Licenciatura e Bacharelado em História	9 anos	História e Itinerários Formativos (Projeto de Vida e Estudos Orientados)
	Filosofia, Pedagogia, Educação Especial	12 anos	Filosofia (Interage e adequa Itinerários Formativos ao conteúdo de formação)
	Graduada em História, Geografia e Pedagogia; Pós-Graduada e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública	23 anos	Geografia e Itinerários Formativos (Trabalha com projetos interdisciplinares, pois a carga horária da Base de Humanas foi reduzida)
	Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia - PUCMG	25 anos	Filosofia/Projeto de Vida e Estudos Orientados (Atua como mediador do conhecimento nos itinerários)

Fonte: Produzido pela autora (2025)

A área de Humanas apresenta um número significativo de professores com alta qualificação, incluindo Mestrado em áreas como Filosofia, Gestão e Avaliação da Educação Pública, e Sociologia. Há uma grande diferença no tempo de profissão, com professores muito experientes (23 e 25 anos) e outros recém-chegados (7 meses). Quase todos os professores de Ciências Humanas trabalham ativamente com os Itinerários Formativos (IFs). Disciplinas como Projeto de Vida e Estudos Orientados são frequentemente lecionadas pelos professores de História e Filosofia.

Os professores possuem títulos que incluem Licenciatura, Pós-Graduação e Mestrado. As formações registradas incluem Mestrado, Pós-Graduação: Professores com Pós-Graduação em Educação Matemática, metodologia no ensino de línguas, Estudos Ambientais e Mídias Digitais, e com Curso Superior com Pós Graduação, Licenciaturas e Bacharelados e Outras Áreas: Engenharia Civil / Matemática e Enfermagem.

O tempo de atuação na escola ou na profissão varia entre os respondentes. Curta Duração com 1 mês, 7 meses, 1 ano, e 1 ano e 4 meses. Intermediária em

que o tempo de atuação de outros professores inclui 2 anos, 6 anos, 7 anos, 8 anos, 9 anos, 10 anos, e 12 anos. Maior Duração com tempo de atuação incluindo 15 anos, 19 anos, 23 anos, e 25 anos. Uma professora indica 30 anos de profissão.

Os componentes lecionados incluem disciplinas da i) Formação Geral Básica: Física, Química, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Arte, Educação Física, Geografia, História, Sociologia e Filosofia e os ii) Itinerários Formativos: Projeto de Vida, Estudos Orientados, Nivelamento em Matemática, Práticas Experimentais, Emergência Climática Global, Finanças, Economia e Trabalho.

Apresentados o perfil dos 28 professores respondentes do questionário, passamos para uma apresentação mais individual dos professores selecionados a participar da entrevista semiestruturada com a finalidade de contextualizar suas trajetórias e situar suas contribuições para a análise dos dados.

O perfil dos docentes entrevistados, os quais foram denominados de P1, P2, P3 e P4, demonstram a experiência e a estabilidade do corpo docente da EEVB com 01 representante de cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), com maior tempo de exercício na escola.

Vale lembrar que esses professores foram selecionados a partir dos respondentes do questionário considerando o critério de ser professor efetivo e com mais tempo de serviço. Os professores P1 (Química), P2 (Geografia) e P3 (Matemática) apresentam um vínculo institucional consolidado, com tempo de atuação na escola variando entre 23 e 24 anos. O professor P4 (Língua Portuguesa) integra a equipe desde 2016, tendo vivenciado o processo de transição para o EMTI em 2017.

Em relação à qualificação, P1, das Ciências da Natureza, possui Mestrado e Doutorado em andamento na área de Química; P2 apresenta formação em História, Geografia e Pedagogia; e P4 possui Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. P4 é professor de Matemática. Possui dois cargos efetivos na escola, leciona Nivelamento nos 2ºs anos; Matemática e eletiva Raciocínio Lógico nos 3ºs anos. A atuação de todos os docentes está intrinsecamente ligada à estrutura curricular do EMTI, lecionando componentes da Formação Geral Básica e estando diretamente envolvidos na implementação dos Itinerários Formativos, tais como Práticas Experimentais (P1), Trabalho e Desenvolvimento Econômico (P2) e Raciocínio Lógico/Nivelamento (P3).

A equipe gestora da EEVB (uma diretora, duas vice-diretoras, uma EEB, uma Professora Coordenadora do EMTI) é caracterizada por um longo vínculo com a instituição e com a educação pública. A Diretora é ex-aluna da escola e professora de Física, retornou à instituição em 1998 e, desde 2016, integra a equipe gestora, assumindo a direção em 2023. Sua longa trajetória na escola permitiu que ela vivenciasse de perto o processo de transição para o EMTI, participando de forma ativa na implementação.

As duas Vice-diretoras, V1 e V2, também possuem vasta experiência em docência. V1 é professora de Língua Portuguesa e Inglesa, está na Educação há mais de 20 anos e acompanhou a transição para o EMTI na escola desde 2016. Já a V2, é Especialista em Educação Básica, chegou à escola no mesmo ano e atuou na implantação do modelo de tempo integral, lecionando componentes como Estudos Orientados e Pesquisa.

A equipe pedagógica é complementada pela Professora Coordenadora (PC) e pela Especialista da Educação Básica (EEB). A PC é Professora de Filosofia desde 2013, tem experiência com Itinerários Formativos e atua na coordenação do EMTI, acompanhando a implementação dos Itinerários Formativos e demandas específicas do EMTI. Por fim, a EEB, é Licenciada em Matemática, atua na coordenação pedagógica como responsável pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio e também apoiando a organização do planejamento docente. Ela possui a admissão mais recente na escola (ano de 2024).

3.5.2 Percepção do Corpo Docente Acerca dos Estudantes

Para a construção do perfil dos estudantes da EEVB, foram considerados os dados obtidos dos questionários e entrevistas. Numa visão geral, o corpo discente da instituição é diverso em cultura, sexualidade e valores. A seguir, alguns depoimentos que auxiliam na descrição do corpo discente da EEVB. Inicialmente temos a visão do Professor de Química, representante da área de Ciências da Natureza.

A maioria mora em bairros longe da escola, usam transporte para poder ir para a escola e a gente percebe que são alunos que têm um gosto por estudo, em sua maioria, claro que eu estou falando assim,

e são alunos, hoje eu poderia dizer que são alunos com uma disciplina que permite um estudo. (P1, entrevista, 2025)

Agora vamos à descrição da Professora de Geografia, representante da área de Ciências Humanas.

A escola possui um público heterogêneo. No passado, atendia principalmente a comunidade do bairro, mas, com as mudanças demográficas e a redução do número de jovens na região, passou a receber estudantes de diferentes bairros e camadas sociais. Muitos deles se enquadram na classe média, conforme os recursos que possuem em casa e as informações declaradas em avaliações oficiais. A maioria apresenta condições mínimas para estudar, incluindo o pagamento do transporte até a escola. Esses jovens procuram a instituição pelos seus resultados e pelo perfil que a escola apresenta (...) A escola é muito acolhedora e recebe estudantes de diferentes culturas, sexualidades, costumes e valores. (P2, Entrevista, 2025)

Em termos de comportamento, o corpo discente é geralmente avaliado de forma positiva, marcado por afeto e boa convivência. Caracterizados, por exemplo, pelo Professor entrevistado P3

Nós temos turmas de alunos e dentro desse contexto, os alunos são agradáveis, carinhosos, na parte afetivamente falando, são alunos muito agradáveis, carinhosos, respeitosos. A gente tem esse privilégio da EEVB ter, na grande sua maioria, os alunos com esse comportamento. E na parte de conteúdo, propriamente dito, as minhas turmas são heterogêneas. Eu tenho alunos que têm domínio do conteúdo de maneira fácil, com raciocínio lógico apurado. Eu tenho alunos que necessitam de um pouco mais de atenção em relação aos conteúdos, da mesma maneira que eu tenho alunos que necessitam de muita atenção. Então o trabalho, a sala de aula são diversos, ela tem qualidade, mas ela é diversificada (Professor P3, entrevista, 2025).

Observa-se na fala do professor que os estudantes são caracterizados como agradáveis, carinhosos, respeitosos no aspecto afetivo. Contudo, em termos de conteúdo, as turmas são heterogêneas, com alunos que dominam o conteúdo facilmente, outros que precisam de maior acompanhamento.

A Professora P4, descreve os estudantes da seguinte forma:

São alunos muito carinhosos, educados de uma forma geral, meninos humildes, meninos bons, mas aquele perfil de adolescente muito típico. Alunos dispersos com dificuldade de se concentrar.

Muitas vezes não estão focados no estudo e a gente tem que cobrar ali de perto. Gostam, né, do “oba-oba”, mas são meninos de uma forma geral muito carinhosos, muito educados. Trazem um ambiente para o colégio agradável de estar, embora a gente tenha essa grande preocupação com o ensino e aprendizado deles (Professora P4, entrevista, 2025).

Através da fala da Professora P4 é possível perceber que seus alunos são bons nos aspectos ligados à convivência, mas exigem vigilância constante para se dedicarem aos estudos. Os depoimentos dos professores P3 e P4 convergem na descrição dos estudantes como carinhosos, educados e respeitosos, elementos que contribuem para um ambiente escolar agradável.

Contudo, as falas divergem na ênfase dos desafios acadêmicos. Enquanto P3 foca na heterogeneidade de conteúdo, descrevendo turmas com alunos de fácil domínio do saber e outros que necessitam de atenção intensificada, P4 destaca o perfil disperso e a falta de foco típicos do adolescente. Apesar das diferenças, ambos indicam que a gestão do ensino e do aprendizado exige um trabalho contínuo para lidar com essa diversidade e com a necessidade de maior dedicação por parte dos estudantes.

Arroyo (2009) pontua tensões na educação contemporânea, focando na crise das imagens tradicionais da infância e juventude e na necessidade urgente de reinvenção da docência e da pedagogia. Embora o corpo discente seja predominantemente descrito como agradáveis, carinhosos, respeitosos, calmos, tranquilos, dedicados, eles também são caracterizados adolescentes típicos, dispersos, com dificuldade de se concentrar, muitas vezes sem foco no estudo.

Além disso, mesmo quando há interesse e desejo de estudar na escola, a relação com o EMTI é atravessada por dificuldades de adaptação às exigências da jornada ampliada. A Professora P2 (entrevista, 2025) ressalta que a necessidade dos estudantes em trabalhar também dificultou a permanência dos mesmos: *“Excluiu todos os pobres da nossa escola que precisavam trabalhar.”*

É sabido que a partir dos 16 anos existem programas de incentivo ao trabalho do jovem, como o Programa Menor Aprendiz, e essa oferta não tem viabilidade para o estudante de uma Escola de EMTI, uma vez que ele tem uma carga horária maior na escola. Por isso, alguns estudantes deixaram a escola, uma vez que os mesmos tinham o desejo e/ou a necessidade de trabalhar. Esses dados confirmam a crítica

de Arroyo (2009; 2014) sobre o caráter seletivo do Ensino Médio, estruturado historicamente de maneira excludente, sobretudo para jovens das classes populares.

Diante desse cenário, como possibilidade de enfrentamento dessa lacuna e com o objetivo de reunir elementos que favoreçam o interesse e permanência do estudante no EMTI, os professores trouxeram os seguintes pontos de vista:

A escola deve oferecer atividades que despertem interesse e prazer, valores éticos e formação cultural (P3, entrevista, 2025).

Para um estudante permanecer no ensino integral, o ambiente escolar precisa ser acolhedor. (P4, entrevista, 2025)

A perspectiva dialoga com Dayrell (2007), para quem a juventude é uma experiência plural, marcada por identidades e pertencimentos, exigindo práticas escolares acolhedoras. Complementando com Weller (2014), não existem receitas prontas para apoiar projetos de vida dos jovens, é preciso compreender suas trajetórias e demandas reais.

É considerando essa realidade, que trago como ponto de análise as percepções docentes acerca do currículo voltado para a formação integral dos estudantes, que configuram os pedagógicos que estruturam e devem estruturar o EMTI. Tais considerações que serão apresentadas nas seções a seguir.

Essa combinação de diversidade sociocultural, trajetórias longas até a escola e variação de desempenho aponta para a necessidade de arranjos curriculares e organizacionais capazes de ampliar tempos, espaços e estratégias de aprendizagem. É nesse horizonte que se inscreve o Ensino Médio em Tempo Integral na EEVB, tomado pelos docentes como oportunidade de responder à heterogeneidade e potencializar a formação integral.

3.5.3 Ensino Médio em Tempo Integral

Para uma melhor compreensão da implementação da Educação Integral no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de Minas, cabe considerar as bases ideológicas da política. Essa concepção pode ser identificada no depoimento da Professora P2, ao indicar que a implementação do EMTI ocorreu de forma *top-down*, sem diálogo suficiente com o contexto escolar: *“A mudança foi imposta de cima para baixo pela secretaria, sem levar em conta o contexto local e as necessidades dos*

alunos” (P2, entrevista, 2025). Essa observação foi feita também por Parente (2018), que distingue modelos de implementação *top-down* e *bottom-up*, ressaltando os impactos das decisões centralizadas sobre o cotidiano das escolas.

Além disso, Ferretti (2018) observa que a Reforma do Ensino Médio, associada à redução de investimentos sociais, tende a aprofundar desigualdades e fragilizar a oferta educacional. Na prática, escolas com menor infraestrutura física e humana, como indicado nos depoimentos sobre a falta de estrutura adequada, acaba oferecendo uma versão simplificada do currículo, o que amplia a desigualdade entre estudantes de diferentes classes sociais.

A análise evidencia que o caráter *top-down* da política configuram fatores que fragilizam o modelo. Portanto, a consolidação da Educação Integral, depende da articulação entre currículo, infraestrutura, formação docente, gestão democrática e condições sociais dos estudantes, aspectos que devem orientar análises e decisões futuras na implementação do EMTI.

O conceito de Educação Integral foi pontuado para compreender qual a percepção dos docentes em relação a este modelo. Assim, esse entendimento aparece nos depoimentos:

EMTI de acordo com minha experiência, oportuniza um processo de ensino e aprendizagem de maneira a formar indivíduos conscientes da sua realidade além de possibilitar conhecimento que proporcione ao aluno a realização do seu Projeto de Vida. (Professora de Filosofia, questionário, 2025)

A meu ver, ela se caracteriza por utilizar o tempo ampliado para oferecer um currículo diversificado e integrado, que vai além do acadêmico, para promover o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões (intelectual, social, emocional, cultural), formando-o para a vida e para o exercício pleno da cidadania. (Professor de FET e de Nivelamento em Matemática, questionário, 2025)

Educação desafiadora, cansativa para os alunos, porém necessária (Professora de Língua Inglesa, questionário, 2025).

Trata-se de uma instituição que promove a formação integral do cidadão, abordando aspectos intelectuais, emocionais, sociais, culturais e físicos (Professora de História, Entrevista, 2025)

A análise das respostas do questionário revela que o corpo docente da EEVB compreende a Educação Integral como uma proposta que articula ampliação da

jornada e formação integral do estudante, indo além das disciplinas tradicionais. Em geral, os professores destacam que a escola integral amplia o tempo escolar e diversifica as experiências formativas, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Essas concepções dialogam com Anísio Teixeira cuja proposta da Escola Parque defendia a Educação Integral como cuidado ampliado, associando aprendizagem, convivência e cultura (Carbello, Ribeiro, 2014). Do mesmo modo, aproximam-se da perspectiva freireana, segundo a qual a *práxis* educativa articula dimensões ético-políticas, epistemológicas, estético-afetivas, técnico-científicas e pedagógicas (Freire, 1996). Tais informações indicam uma visão de Educação Integral como formação plena, que exige intencionalidade pedagógica, currículo diversificado e condições estruturais adequadas.

Importante, mas requer várias adequações principalmente em relação aos conteúdos da base, e melhores oportunidades dos alunos explorarem atividades fora de sala de aula (Professor de Biologia, Questionário, 2025)

Eu caracterizo a escola em tempo integral como um caminho sem volta para a educação brasileira, um modelo que detém um enorme potencial para ser benéfico e melhorar o desempenho dos estudantes. No entanto, vejo que seu sucesso depende diretamente de dois fatores críticos: a proposta ainda carece de um profundo aperfeiçoamento pedagógico, para que o tempo ampliado seja de fato preenchido com intencionalidade e qualidade, e demanda um investimento muito maior de recursos, tanto em infraestrutura adequada quanto na formação e valorização dos profissionais envolvidos. É uma direção promissora, mas que só se tornará realidade com mais aprimoramento e investimento. (Professor de Química, Questionário, 2025)

Ao apontar os distintos elementos que precisam estar integrados para êxito na Educação Integral, a fala do professor, leva-nos a Sacristan (2017)

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e

podem ser apreciados com maior clareza em momento de mudança. (Sacristan, 2017, p.22)

A fala do docente confirma a ideia de Sacristán (2017) de que o currículo e as práticas pedagógicas são atravessados por decisões políticas, investimentos administrativos, condições institucionais e crenças históricas. A escola em tempo integral, por ser uma mudança estrutural, torna ainda mais visível essa interdependência: sem políticas consistentes, recursos e organização institucional, o potencial pedagógico não se concretiza.

A partir dessas considerações sentiu-se a necessidade conhecer a percepção do corpo docente diante da implementação do modelo EMTI na Escola Estadual Vista Bela, no intuito de avaliar em que medida a realidade se aproxima da concepção ideal. Em alguns momentos, observou-se um distanciamento entre a proposta ideal e as condições de implementação efetiva na prática escolar. Diante disso, são apresentadas as informações obtidas, considerando os aspectos ligados a infraestrutura e condições materiais, seguida dos aspectos pedagógicos.

3.5.3.1 Infraestrutura para Formação Integral

Valendo-se de informações extraídas do questionário e das entrevistas, a seguir estão sistematizados alguns depoimentos relevantes sobre as condições estruturais do EMTI na Escola EEVB:

Faltam uma estrutura adequada: Espaços físicos que atendam às diversas atividades. Banheiros suficientes. Áreas de descanso. (Professora de Língua Portuguesa, questionário, 2025).

Precisamos de um bom refeitório... a climatização das salas... quadra poliesportiva melhor estruturada... banheiros para um banho... nossos laboratórios precisam de uma melhoria... (P1, entrevista, 2025)

Muito cansaço. Cansaço de ficar o dia inteiro na escola, cansaço de não ter uma estrutura, uma boa estrutura para eles. (Vice-diretora V1, entrevista, 2025)

Nós não temos um espaço adequado para descanso... os alunos improvisam alguns espaços na própria escola. (Vice-diretora V2, entrevista, 2025)

A escola não tem estrutura para receber um aluno que fique lá o dia inteiro. (Diretora, entrevista, 2025)

Os dados convergem ao apontar deficiências estruturais e incompatíveis com a jornada estendida do EMTI. Em consonância, Cavaliere (2007; 2009) reforça que ampliar o tempo escolar não é suficiente: é necessário garantir espaços adequados, acolhimento e um currículo coerente, condições ainda distantes da realidade da EEVB.

Os docentes relatam dificuldades relacionadas à climatização insuficiente, falta de laboratórios equipados, banheiros inadequados, refeitório limitado e ausência de espaços apropriados para descanso. As críticas incluem ainda observações ligadas à falta de acessibilidade, como apontado pela Professora P2 (entrevista, 2025): “*Ausência de acessibilidade (cadeirantes, corrimãos nas escadas), laboratórios subutilizados por falta de manutenção, e falta de espaços de recreação e sociabilidade*”.

Essas queixas dialogam com Beltrame (2009) ao reforçar que acústica, temperatura, mobiliário, bibliotecas, quadras e áreas de convivência interferem diretamente na aprendizagem. Para o autor, falhas arquitetônicas comprometem o conforto escolar e repercutem no desempenho dos estudantes. A insuficiência estrutural, portanto, configura um dos principais obstáculos para a efetivação da Educação Integral na instituição. Por isso, a importância de sistematizar a percepção dos docentes, na voz da equipe escolar, sobre como os estudantes lidam com o EMTI.

Corroborando, a gestão escolar também expôs seu ponto de vista, manifestada na voz da Vice-diretora 1 (V1, entrevista, 2025): “*Eles manifestam um desejo de estudar aqui, mas há muito cansaço por ficar o dia inteiro na escola e não ter uma boa estrutura*”. Observa-se na fala da gestora que embora os estudantes demonstrem motivação pelo bom nível de ensino e pelos resultados acadêmicos, enfrentam desgaste físico e emocional decorrente da longa permanência numa infraestrutura inadequada.

Esse desgaste vai além de um desconforto pontual, pois afeta a atenção, a participação nas aulas e a permanência qualificada ao longo do dia. Quando faltam condições adequadas para alimentação, higiene e descanso, o tempo integral tende a ser vivenciado como mera ampliação da jornada, e não como tempo educativo, deslocando o foco do currículo para a gestão do cansaço.

Soma-se a isso a questão da acessibilidade: a falta de adaptações e condições de circulação adequadas intensifica barreiras de participação para estudantes com deficiência, comprometendo o direito à permanência e à aprendizagem em condições equitativas.

Assim, os resultados sugerem que infraestrutura e condições materiais são dimensões estruturantes para a efetivação do EMTI. Sem ambientes adequados, a Educação Integral pode se fragilizar, tornando-se fundamental compreender essas limitações para orientar ações de melhoria que repercutam na permanência, no engajamento e na aprendizagem dos estudantes. A Vice-diretora (V1, entrevista, 2025) pontua: *“Se houvesse uma estrutura melhor e melhor direcionamento dos conteúdos, teríamos resultados muito melhores.”* (V1, Entrevista, 2025)

Os apontamentos feitos pelos servidores da escola vão ao encontro da visão de Libâneo (2012), ao defender que o trabalho pedagógico não é uma atividade isolada, mas depende diretamente das condições materiais e organizacionais da instituição. Sem a base estrutural, o esforço docente perde eficácia, limitando o alcance dos objetivos planejados. Os relatos indicam que a escola possui uma cultura voltada ao protagonismo juvenil e à melhoria do potencial de aprendizagem, manifestada em momentos formativos e palestras. Essas práticas buscam atender às expectativas do estudante, mas encontra barreiras concretas apontadas pela gestão.

Diante desse quadro, torna-se evidente que as fragilidades estruturais não se restringem a aspectos físicos, mas incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre o modo como os estudantes vivenciam a jornada ampliada. Quando faltam espaços de descanso, condições adequadas de alimentação, higiene, climatização e acessibilidade, o cotidiano escolar tende a ser atravessado pelo cansaço e pela necessidade de administrar a permanência, deslocando a centralidade do tempo integral como tempo educativo.

Nesse sentido, as limitações materiais se articulam às dimensões curriculares, pois a efetividade do EMTI depende tanto da infraestrutura quanto da coerência entre o que se propõe ensinar e o que é possível realizar no contexto concreto da escola. Assim, para além das condições de funcionamento, foi necessário analisar como a matriz curricular do EMTI tem sido percebida e implementada, uma vez que essa configuração pode potencializar ou agravar as tensões já identificadas no cotidiano escolar.

3.5.3.2 Matriz Curricular EMTI: FGB x IF

Após análise sobre as limitações estruturais, passa-se a tratar de outro elemento essencial na estruturação do EMTI, o currículo. Assim, os dados a seguir reúnem as percepções dos professores da EEVB sobre a proposta curricular para a formação integral dos estudantes.

Quadro 7 – Matriz EMTI e as Habilidades para o Ensino Médio

Percepção	Frequência (Nº de Professores)	Porcentagem (%)
Discordância Total: A matriz é insuficiente	7	25,00%
Discordância Parcial: Há falhas graves na distribuição	10	35,71%
Concordância Parcial: Atende, mas com ressalvas	8	28,57%
Concordância Total: A matriz é plenamente adequada	3	10,71%
Total	28	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados revelam uma tendência clara de insatisfação dos professores em relação à matriz do EMTI para o Ensino Médio. Dos 28 participantes, 17 discordam total ou parcialmente. Para eles, a matriz não atende ao que é necessário ou apresenta falhas na distribuição das habilidades. Outros 11 professores concordam total ou parcialmente, indicando que a matriz funciona em alguns pontos, mas precisa de ajustes. Apenas três afirmam que ela atende por completo. De modo geral, os resultados indicam que a matriz precisa passar por revisão para atender melhor às necessidades do trabalho docente.

Essa percepção pode ser melhor compreendida à luz de Goodson (1997) ao enfatizar que as disciplinas escolares não surgem automaticamente, nem são simples recortes da ciência. Elas são construídas historicamente, ganhando status e legitimidade a partir de grupos que disputam espaço no campo educacional. O autor explica que disciplinas se consolidam quando conseguem estabelecer fronteiras, identificar propósitos e definir conteúdos que lhes conferem reconhecimento institucional.

Assim, para superar a baixa aceitação quanto ao currículo proposto para o EMTI, é necessário que as práticas escolares estejam alinhadas com a visão do que a comunidade escolar considera essencial na formação de jovem de ensino médio, considerando que *“muitos procuram a escola devido aos bons resultados no IDEB e ENEM e pelo perfil que abre portas para concursos e ensino superior”*. (P2, Entrevista 2025)

Nesse contexto, se insere a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ao reorganizarem o currículo em FGB e IF, definindo os elementos fundamentais e a parte de diversificada do currículo. Qual relação entre esses elementos e como repercutem na formação dos jovens, foi um ponto de análise na coleta de dados. Assim, chegamos a dados como: *“Em 2017 não oferecíamos ensino de excelência. Hoje atendemos cerca de 80% do necessário. Para avançar mais precisamos melhorar a infraestrutura e adequar o projeto à realidade da escola”* (P1, entrevista 2025).

De forma análoga, em seu depoimento a Professora de Geografia, representante da área Ciências Humanas, diz:

Olha, nós entramos em 2025 com a matriz reformulada, voltando para 2400 horas, e eu considero essa matriz melhor do que a anterior. Ainda temos muito a trabalhar, principalmente na articulação entre a base e os itinerários, no tempo e no espaço escolar, para planejar melhor esses conteúdos. A volta às 2400 horas trouxe um alívio, porque passamos um período de arquitetura curricular terrível. A matriz de 2017 a 2023 trouxe muito prejuízo ao aluno, com empobrecimento e esvaziamento da base ao reduzir a carga horária para mil e oitocentas horas. As escolas particulares não fizeram essa redução, enquanto o nosso currículo ficou empobrecido, com excesso de componentes, em 2023 eram 27 só no primeiro ano. (P2, Entrevista, 2025)

Enquanto P1 aponta limitações estruturais, P2 explicita como essas limitações se manifestam pedagogicamente: redução de carga horária e excesso de componentes levaram ao empobrecimento da FGB. Assim, P2 complementa P1 ao mostrar que o problema não é só infraestrutura, mas também coerência do currículo. Também numa dimensão crítica, na fala do Professor Representante da área de Matemática: *“O currículo é bom para quem quer ir logo para o mundo do trabalho. É razoável a muito bom. Mas quem quer federal, concurso, PROUNI... não contempla”* (P3, Entrevista, 2025).

Essa constatação se liga ao depoimento da professora da área de Linguagens: “A proposta é bacana. O material também. Mas na prática é quase utopia. Não é culpa do professor. É um conjunto de fatores.” (P4, Entrevista, 2025).

Os depoimentos têm seus fundamentos na concepção de Sacristan (2017) ao dizer que:

A qualidade da educação e do ensino tem a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através de práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos, nem tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. (Sacristan, 2017, p.09)

O trecho destaca que a qualidade da educação depende da cultura construída dentro da escola. Não adianta renovar conteúdos sem mudar as práticas pedagógicas, assim como não faz sentido focar apenas nos métodos sem considerar os conteúdos culturais que dão sentido ao aprendizado. Sendo assim, observa-se que a cultura escolar, as práticas docentes e os conteúdos precisam se relacionar de forma interdependente, contribuindo para que haja sentido no fazer docente no ato de ensinar e aprender.

Ao serem questionados sobre quais elementos consideravam indispensáveis à formação dos estudantes de uma escola EMTI, o corpo docente expos suas opiniões:

Indispensável é o alinhamento entre o planejado, o executado e o que fica gravado na vida dos estudantes (Professor de Física, questionário, 2025).

Alguns elementos indispensáveis incluem: Base Acadêmica Sólida; Competências Socioemocionais; Projeto de Vida; Tecnologia; Protagonismo Juvenil; Sustentabilidade; Acompanhamento Personalizado... (Professora de Língua Portuguesa, questionário, 2025).

Corpo docente capacitado; gestão capacitada; apoio socioemocional... estrutura física adequada (Professora de Filosofia, questionário, 2025.)

O itinerário de Projeto de Vida, tecnologias para inovar e ampliar formas de aprender, e um ambiente acolhedor e inclusivo (Professor de Matemática e Nivelamento, Questionário, 2025)

Formação humana e intelectual, que se enquadram nas necessidades da sociedade contemporânea e no sentido que a educação deve ter. (Professor de Sociologia, Questionário, 2025)

Atividades que visem um desenvolvimento completo do estudante, como cognitivo, social, emocional e também ético, porque com estes elementos lhes ajudarão aprender à conhecer, fazer, conviver e ser na sociedade (Professora de Inglês, Questionário, 2025)

Os depoimentos nos remetem às ideias de Freire (1996):

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (Freire, 1996, p. 26)

À luz desse entendimento, os relatos mostram que os professores entendem a educação como um processo que integra conhecimento acadêmico, desenvolvimento humano e condições institucionais. Essa visão dialoga com Freire (1996), quando afirma que ensinar exige criar situações em que o estudante possa aprender de forma crítica. Quando, os docentes destacam a necessidade de alinhamento entre o planejado e o vivido pelos alunos, de uma base sólida, de apoio socioemocional, de tecnologias, de acompanhamento e de um ambiente inclusivo, eles apontam para as condições que tornam possível a aprendizagem crítica mencionada no trecho em destaque. Do mesmo modo, quando valorizam formação humana, competências para a vida e protagonismo, reforçam a ideia de que o estudante precisa participar ativamente do processo, em diálogo com educadores que não apenas transmitem conteúdos, mas estimulam a reflexão, a curiosidade e a construção do conhecimento.

Dito isso, considerando as experiências de implementação do currículo vivenciadas na instituição, foi perguntando aos professores, no questionário, se a matriz curricular EMTI comportava os componentes e carga horária essencial para desenvolver as habilidades e competências esperadas pelos estudantes do Ensino Médio, representados no quadro 08. Vale destacar que o questionário foi construído considerando a escala Likert⁴.

Quadro 8: Avaliação da Matriz Curricular EMTI para Formação dos Estudantes

Nível de Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
1 (Discordância Total)	4	14,81 %
2 (Discordância Parcial)	10	37,04 %
3 (Neutro/Concordância Parcial)	10	37,04 %
4(Concordância/Concordância Total)	3	11,11 %
Total	27	100,00 %

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A discordância total e parcial soma 51,85%, indicando que mais da metade dos participantes não considera a matriz curricular adequada para a formação dos estudantes. Além disso, o percentual da posição neutra/concordância parcial também é alto (37,04%), sugerindo incerteza, ambivalência ou reconhecimento de que a matriz possui aspectos positivos, mas ainda insuficientes.

Em contraste, apenas 11,11% expressam concordância plena ou quase plena, o menor grupo da amostra. No conjunto, os dados apontam para uma fragilidade de legitimidade da matriz entre os docentes e reforçam a necessidade de discutir seus fundamentos e sua pertinência formativa. É exatamente nessa direção que Arroyo (2014) discute:

Não se trata de secundarizar os conhecimentos das disciplinas, das áreas que constituem o currículo do Ensino Médio, conhecimentos a que tem direito os jovens trabalhadores que tanto lutam por chegar no contexto escolar. Trata-se de enriquecer esses conhecimentos e colocá-los em diálogo horizontal, enriquecedor com as vivências sociais coletivas desses jovens, com as indagações teóricas, à

⁴ Escala *Likert*: instrumento de pesquisa que mede atitudes ou percepções por meio de afirmações acompanhadas de graus de concordância ou discordância organizados de forma graduada.

procura das explicações que levam sua história, de nossa história as escolas (Arroyo, 2014 p. 161).

Essa abordagem propõe que o conhecimento escolar deve ser o ponto de partida para indagações teóricas que busquem explicações sobre a própria história e a história coletiva dos estudantes, que são levadas ao contexto da escola. Em essência, Arroyo (2014) defende uma pedagogia da relevância, onde o currículo se torna uma ferramenta potente para a leitura crítica do mundo e a formação da identidade dos jovens, conectando o rigor científico das disciplinas à sua realidade concreta de forma dialógica e transformadora.

Sob essa chave de leitura, a discussão sobre a matriz do EMTI não se limita ao quanto se ensina, mas ao como e com que sentido esses saberes se organizam na prática. É nesse ponto que os Itinerários Formativos ganham centralidade, pois concentram expectativas de flexibilização e protagonismo, mas também tensionam a implementação e a coerência do currículo no cotidiano escolar.

3.5.3.3 Os Itinerários Formativos e seus Desdobramentos

Nesta seção, discute-se como os Itinerários Formativos vêm sendo vivenciados na EEVB e quais efeitos produzem na organização do trabalho pedagógico. A partir da percepção da equipe gestora e dos docentes, observa-se que os IFs são atravessados por mudanças frequentes na matriz curricular e por desafios relacionados à adequação dos componentes.

Ao falar da percepção dos estudantes em relação aos Itinerários Formativos, a Diretora afirma que

O primeiro ano, eles ainda estão fazendo a adaptação. Olha só, nós estamos em agosto. Agora que eles estão conseguindo entender a importância de cada componente. Mas para eles, inicialmente, é como se fosse uma aula vazia. Também vai depender do meu profissional, do meu docente que está ali gerindo essa aula. (Diretora, Entrevista, 2025).

A vice-diretora V1 apresenta sua percepção acerca da matriz curricular EMTI dos últimos anos. Ela diz que

Desde 2021, 2022, 2023... o currículo tem sido modificado. Com a última mudança, eu achei que houve um certo favorecimento. Antes, existiam muitos componentes que não tinham muita conexão com a nossa realidade, o que tornava muito difícil a ministração tanto para o aluno quanto para o professor. Com esta recente mudança, penso que houve um melhor aproveitamento. Poderia ter mais? Sim. Por exemplo, nas aulas de Estudos Orientados (EO), no papel, a disciplina é muito bacana, pois oferece ao aluno um momento para fazer os deveres. Isso é ótimo, já que eles não têm tempo ao chegar em casa (alguns chegam às 18h, 19h). Obviamente, eles precisam fazer o dever em sala. No entanto, acredito que esta disciplina tem que ser melhor ministrada e melhor aproveitada. Há também Projeto de Vida, que acho super bacana e um componente legal. Eu vejo que é um componente bem trabalhado aqui na escola e, por isso, tem bons frutos. (V1, Entrevista, 2025)

Ao falar da sua experiência com o EMTI, a Professora Coordenadora EMTI teve um enfoque no trabalho com os Itinerários Formativos relatando que

Nos itinerários, já trabalhei com Projeto de Vida, com Estudos Orientados e com Introdução ao Mundo do Trabalho. Esta última era ofertada no primeiro ano e sempre a considerei uma disciplina interessante para essa etapa. Ela foi oferecida durante dois anos, mas, em 2025, deixou de integrar o currículo. A disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho, em especial, era uma das quais eu mais gostava de trabalhar. No entanto, é importante observar que esses itinerários, por vezes, são apresentados em uma determinada configuração, o professor se prepara, desenvolve seu trabalho, e, posteriormente, eles são simplesmente descontinuados (PC, Entrevista, 2025).

Na mesma perspectiva, a Vice-diretora 2, pontuou

Olha, eu sinto falta de um componente que nós tínhamos anteriormente, que era o Pós-médio, em que o nosso aluno de terceiro ano, ele conseguia vislumbrar mais o que fazer depois do ensino médio. Sinto falta desse componente. Eu o acho bem relevante, embora hoje trabalhe em projeto de vida, mas não é com a mesma abordagem. (V2, Entrevista, 2025)

A fala da vice-diretora V1 evidencia as mudanças curriculares desde 2021 e aponta para a ausência de continuidade, as quais dificultam a estabilização de metodologias e articulação com as expectativas dos estudantes. Essa visão dialoga com Sacristan (2000) ao falar sobre o currículo praticado e as discussões que transformam propostas em experiências reais. Ele enfatiza que reformas só ganham sentido quando se tornam práticas viáveis, ajustadas às rotinas, tempos e

possibilidades concretas da escola configurando o processo de reconstrução cotidiana do currículo.

Apesar desse cenário de instabilidade, os dados indicam que parte do corpo docente reconhece e atribuem aos IFs um potencial de integração para desenvolvimento da prática pedagógica. Alguns percebem que os IFs funcionam como uma extensão da disciplina de base, facilitando o aprendizado ou como um suporte valioso para aprofundar e auxiliar o aprendizado das disciplinas da base comum.

Os itinerários ampliam o repertório da Sociologia e facilitam o aprendizado da FGB. (Professor de Sociologia, Questionário, 2025)

Os temas exigem conhecimentos prévios, que inserimos de forma gradual para fortalecer a aprendizagem significativa. (Professor de Física, Questionário, 2025)

Passei a ver os itinerários como suporte que melhora o desempenho e organização do trabalho. (Professor de Química e Práticas Experimentais, Questionário, 2025)

Outro ponto de destaque é o uso dos IFs para práticas integradoras e contextualizadas, no qual constatamos na fala da Professora de Geografia e TDE (Questionário, 2025): *“Busco articular os conteúdos da base com projetos interdisciplinares.”* Em síntese, embora a falta de continuidade curricular represente um entrave à consolidação do EMTI, as percepções docentes sugerem que os IFs podem ganhar efetividade quando se conectam à base comum e se materializam em propostas integradoras coerentes com o contexto escolar.

Nesse cenário, a seguir são apresentados os dados quantitativos obtidos a partir do questionário aplicado aos professores, quando esses foram questionados sobre qual nível de importância eles atribuem à articulação curricular entre IF e FGB.

Quadro 9: Importância da Articulação Curricular IF e FGB para Formação Significativa

Nível de Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
1 (Discordância Total)	2	7,41%
2 (Discordância Parcial)	6	22,22 %
3 (Neutro/Concordância Parcial)	10	37,04 %
4(Concordância/Concordância Total)	9	33,33 %
Total	27	100

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados apresentados acima revelam um cenário de fragmentação e certa indefinição quanto à percepção da articulação entre o IF e a FGB. Embora a maioria dos respondentes se concentre no nível 3 (37,04%), indicando uma postura neutra ou de concordância apenas parcial, a soma das percepções favoráveis (Nível 4) atinge 33,33%. Esse posicionamento demonstram a contribuição dessa integração para uma formação significativa. Por outro lado, o índice de quase 30% de discordância (soma dos níveis 1 e 2) pode sugerir barreiras estruturais ou pedagógicas que ainda impedem a consolidação dessa articulação na prática escolar.

Os dados trazem a importância de explicitar os conceitos fundamentais estruturantes do currículo definidos por Bernstein (1996). Ele explica que a organização do currículo e da prática escolar depende de três elementos principais: a classificação, que determina o grau de separação entre disciplinas e pode gerar currículos fragmentados ou integrados; o enquadramento, que define o controle sobre ritmo, sequência e métodos de ensino, influenciando a autonomia de professores e estudantes; e o dispositivo pedagógico, que regula como o conhecimento científico é transformado em saber escolar por meio dos campos da produção, recontextualização e reprodução.

Segundo o autor, quando esses elementos não estão alinhados, surgem dificuldades na articulação curricular e no desenvolvimento das aprendizagens. A efetividade desses elementos, podem contribuir para melhora na percepção docente quanto a importância da articulação curricular na implementação do currículo EMTI.

A percepção docente de que a articulação ainda não resulta em formação plenamente significativa sugere que o modelo de integração proposto pelo Ensino Médio não tem dialogado de maneira suficiente com as práticas reais e com as condições existentes na escola. A presença expressiva de respostas intermediárias

(nível 3) pode reforçar a ideia de que os docentes reconhecem o potencial teórico da articulação, mas vivenciam limites concretos que dificultam sua efetivação como carga horária reduzida, fragmentação do tempo e sobreposição de demandas.

O nosso currículo passou por um evidente empobrecimento, marcado pelo excesso de componentes curriculares — em 2023, chegamos a ter 27 apenas no primeiro ano. Essa quantidade gerou forte fragmentação; em vez de promover articulação, acabou ampliando ainda mais a descontinuidade. Sabemos que muitos professores trabalham em duas escolas, com horários rígidos e jornadas duplas ou triplas devido aos baixos salários, o que dificultou a articulação do currículo e a interdisciplinaridade. Mesmo assim, na minha percepção, a escola foi bastante eficaz nas tentativas de promover essa integração. (P2, Entrevista, 2025)

Desse modo, os dados indicam que a construção de uma articulação curricular consistente entre IF e FGB ainda é um desafio, marcado por expectativas positivas, mas também por descrença fundamentada na experiência prática. Nessa perspectiva, Sacristán (2017) aponta que o currículo real se constrói na tensão entre o prescrito e o possível; isto é, entre o que os documentos determinam e o que as condições concretas permitem que seja realizado.

Para o autor, nenhuma proposta curricular se efetiva plenamente apenas por sua formulação normativa, pois ela precisa atravessar as práticas docentes, as rotinas institucionais, a organização do tempo, a cultura escolar e as condições materiais disponíveis. O autor ainda enfatiza que o currículo é sempre uma prática situada, dependente do contexto e das mediações realizadas pelos profissionais da escola, mediações essas que determinam o grau de concretização ou de distanciamento entre a intenção e a prática. É justamente nesse entre a norma e o cotidiano que emergiram iniciativas de ajuste e recomposição curricular, como aponta a Vice-diretora V2:

Hoje a gente conseguiu dialogar muito, até porque nós temos professores da base trabalhando os componentes integradores, então nós estamos conseguindo fazer um diálogo melhor entre os componentes. (Vice-diretora V2, entrevista, 2025)

Este depoimento evidencia um movimento de aproximação entre a FGB e os IFs, indicando que a presença de professores da base atuando em componentes integradores tem favorecido o diálogo entre áreas. Essa visão se aproxima da

perspectiva de Roldão (2018), segundo a qual o currículo integrado exige coerência entre propósitos, organização e práticas, o que depende de condições concretas de tempo, formação e clareza epistemológica.

O relato de experiência do Professor P1 (entrevista, 2025) é um exemplo a ser citado: *“Consegui amarrar teoria e prática entre FGB e Práticas Experimentais; os alunos gostaram e o rendimento melhorou.”* (P1, Entrevista, 2025)

Além disso, alguns professores relatam utilizar os IFs para aprofundar os conhecimentos teóricos, trabalhar os conhecimentos previstos nas disciplinas da FGB de forma prática. Vejamos os depoimentos a seguir:

Atualmente leciono o itinerário formativo de FET – Finanças, Economia e Trabalho, aprofundando conceitos da base comum de forma prática e projetual. Já trabalhei com dinâmicas sobre valores de objetos, noções do mundo financeiro e atividades empreendedoras. Também atuo em parceria com professores de outras áreas na construção de projetos integrados, como o Glossário Econômicuês. Agora desenvolvemos um projeto em que os alunos criam um empreendimento, do planejamento à comercialização na escola, promovendo autonomia, responsabilidade, criatividade e trabalho em equipe. (Professor de FET, questionário, 2025)

Sou professor de Práticas Experimentais e quando não é possível realizar alguma prática utilizo essas aulas para melhorar e aprofundar conteúdos de Biologia. (Professor de Biologia e Práticas Experimentais, questionário, 2025)

Os itinerários fazem parte de uma nova realidade no ensino médio e tento adaptá-los à realidade dos alunos e da escola. É importante analisar seus objetivos e a relevância para avaliações como SAEB e ENEM. Minha interação ocorre por meio de um estudo minucioso do material, selecionando os pontos mais relevantes e realizando aulas dinâmicas com práticas manuais, rodas de conversa, trabalhos em duplas ou trios, plenárias, oficinas e listas extras. (Professor de Matemática, Questionário, 2025)

Podemos perceber que as falas se aproximam do conceito de enquadramento de Bernstein (1996), com controle dos processos pedagógicos, incluindo ritmo, sequência, critérios de avaliação e formas de interação. Os relatos apontam que os docentes ajustam o ritmo e a organização da aula para aprofundar conhecimentos e desenvolver projetos, exercendo margem de autonomia dentro de um enquadramento curricular rígido. Em outras palavras, ainda que o enquadramento institucional delimite o como ensinar, há brechas de mediação docente em que o

professor redefine a condução pedagógica e ressignifica o componente curricular a partir de suas escolhas didáticas.

Essa mediação aparece no depoimento do professor de Química (questionário, 2025): “*Gostei de ministrar Pesquisa e Intervenção⁵. Trabalhei análise de dados e metodologia de pesquisa na disciplina*”. A diretora também, relatou sua experiência ao trabalhar esse componente dizendo:

Eu dei aula de pesquisa e intervenção. Também foi interessante no sentido de que o menino começou a aprender como é que se pesquisa efetivamente. Como é que eu escrevo? Como é a formatação da pesquisa? (Diretora, Entrevista, 2025)

A visão dos profissionais revela a compreensão do itinerário como espaço de investigação e protagonismo estudantil, coerente com o aprofundamento de práticas de Investigação Científica previstas na BNCC, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologia, através das competências específicas e habilidades.

A análise dos dados também nos remete ao pensamento de Sacristan (2017, p.16) ao compreender o currículo como práxis. Segundo o autor

O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. Desenvolver essa acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa dentro de uma prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo em que é contextualizado por ela.

Nesse sentido, observa-se a importância de identificar a relevância que o componente possui para a comunidade escolar, articulando-o ao projeto pedagógico da escola. Compreendido numa relação dialógica e contextual, o currículo produz conhecimento imbuído de sentido quanto a função e modo de ser trabalhado. Por isso, enquanto parte diversificada do currículo, faz-se necessário que os Itinerários Formativos sejam definidos de maneira mais autônoma e flexível.

Apesar dos esforços, alguns profissionais relataram que a proposta dos IFs não atingiu plenamente seu propósito devido à fragmentação dos conteúdos e baixa

⁵ O IF “Pesquisa e Intervenção” não faz parte da matriz curricular do EMTI atual.

participação efetiva dos alunos. Além disso, destacam que um dos pontos mais críticos é a instabilidade da matriz curricular ao longo dos anos: “*Todo ano a grade muda; é impossível planejar a longo prazo*” (Professora de Biologia e Práticas Experimentais, Questionário, 2025). A vice-diretora V1 reforça: “*A falta de constância faz com que a escola recomece sempre do zero. Sem continuidade não há resultado*” (V1, entrevista, 2025).

A Professora Coordenadora também relata:

Eu tinha muito prazer em trabalhar a disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho, usando a história para embasar a discussão sobre o trabalho e, depois, desenvolver empreendedorismo, organizando até uma feira ao final. Mas os itinerários às vezes aparecem em uma configuração, o professor se prepara e trabalha, e depois eles desaparecem sem explicação. A gente não é consultado; as coisas simplesmente chegam para nós. (PC, Entrevista, 2025)

A instabilidade constante rompe essa continuidade, impedindo que os professores desenvolvam metodologias mais robustas. Nesse sentido, a retirada abrupta de disciplinas bem avaliadas pelos docentes, como IMT, representa quebra da coerência curricular e eliminação de práticas já consolidadas.

Essa fala dialoga com Nóvoa (2009), ao argumentar que reformas educativas fracassam quando desconsideram a estabilidade necessária para que práticas pedagógicas amadureçam. Para o autor, a profissionalidade docente se constrói no tempo longo da experiência, e não em ciclos curtos e instáveis de políticas.

Diante disso, acreditamos que um aspecto central a ser considerado nas mudanças curriculares é uma avaliação acerca da efetividade do componente, para definir sua oferta e respectiva carga horária. Nesse sentido, buscou-se identificar a percepção dos participantes acerca da suficiência desse tempo formativo, por meio da seguinte questão: “A carga horária destinada à formação geral básica é suficiente para garantir o desenvolvimento das competências essenciais para a vida em sociedade?”. As opções de resposta disponibilizadas foram: discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente.

Quadro 10: Eficiência Carga Horária FGB

Nível de Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
1 (Discordância Total)	6	22,22%
2 (Discordância Parcial)	10	37,04 %
3 (Neutro/Concordância Parcial)	9	33,33 %
4(Concordância/Concordância Total)	2	7,41%
Total	27	100,00 %

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados apresentados no Quadro 10 indicam a distribuição das respostas do corpo docente em relação à suficiência da carga horária destinada à FGB. É possível observar que 22,22% dos respondentes manifestaram discordância total e 37,04% discordância parcial, totalizando 59,26% de respostas que não reconhecem a carga horária como suficiente. As respostas classificadas como neutras ou de concordância parcial somam 33,33%, enquanto apenas 7,41% dos participantes indicaram concordância ou concordância total.

A predominância das respostas nos níveis de discordância e neutralidade, que juntas correspondem a mais de 90% dos respondentes, evidencia que a maior parte do corpo docente não identifica a carga horária da FGB como plenamente adequada ao atendimento das demandas formativas previstas para o Ensino Médio.

Ao analisar esses dados lembramos do pensamento de Young (2013), quando argumenta que o currículo deve assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento poderoso, isto é, a formas de conhecimento sistematizadas, abstratas e não restritas às experiências cotidianas, pois são elas que permitem compreender fenômenos mais amplos, desenvolver pensamento crítico e participar de maneira mais plena na vida social. Segundo o autor, esse tipo de conhecimento não é espontâneo: ele precisa ser selecionado, organizado e intencionalmente mediado pelo professor, o que torna indispensáveis escolhas pedagógicas contextualizadas.

Assim, a concentração das respostas nas categorias de discordância e ceticismo indica que a estrutura temporal da FGB não tem assegurado condições para o desenvolvimento das competências essenciais. Esse cenário aponta para a necessidade de revisão da distribuição da carga horária no currículo, a fim de reequilibrar o tempo dedicado à formação básica e garantir que ela cumpra sua função estruturante na trajetória formativa dos estudantes.

É nesse deslocamento entre prescrição e realização que se contribuição de Macedo (2017) se destaca, ao afirmar que o professor não atua apenas como executor de prescrições, mas como sujeito ativo que interpreta, negocia e ressignifica o currículo em sua prática diária. Ao defender essa perspectiva, a autora mostra que o currículo é um processo em contínua construção e disputa, no qual questões como desigualdade, legitimidade cultural e seleção de conhecimentos assumem papel central. Essa compreensão aproxima o debate teórico da realidade das escolas, entendendo o currículo como prática vivida.

A compreensão do papel dos Itinerários Formativos no processo educativo exige analisar em que medida essa oferta curricular possibilita aos estudantes o aprofundamento de seus interesses e potenciais áreas de atuação. Com esse propósito, buscou-se identificar a percepção dos respondentes através do nível de concordância quanto à capacidade dos Itinerários Formativos oferecem aos estudantes a oportunidade de explorar suas vocações e interesses de forma mais profunda. As alternativas de resposta apresentadas foram: discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente.

A análise das respostas obtidas no questionário revela uma percepção contraditória e de dúvidas por parte dos professores em relação à capacidade efetiva dos IFs de proporcionar aos estudantes uma exploração profunda de suas vocações e interesses. Segue um consolidado das respostas:

Quadro 11: Efetividade dos Itinerários Formativos

Percepção Geral	Frequência (Nº de Professores)	Porcentagem (%)
Concordância Plena: O currículo atende totalmente às necessidades	9	32,14%
Concordância Parcial: O currículo está no caminho, mas requer ajustes	8	28,57%
Discordância Parcial: O currículo falha em pontos essenciais	10	35,71%
Discordância Plena: O currículo está desalinhado das demandas	1	3,57%
Total	28	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados evidenciam que embora nove professores indiquem concordância plena quanto à efetividade dos Itinerários Formativos, a maior parte das respostas

concentra-se nos níveis intermediários, 8 em concordância parcial e 10 em discordância parcial. Essa dispersão sugere que o princípio organizador dos Itinerários Formativos não está consolidado como referência comum entre os docentes. Segundo Bernstein (1996), tal situação ocorre quando as fronteiras que estruturam o currículo são percebidas como instáveis ou pouco definidas, dificultando a construção de orientações pedagógicas consistentes. A presença de 1 resposta de discordância plena reforça essa interpretação. Mesmo sendo um número reduzido, indica que há docentes que percebem o currículo como desalinhado às demandas formativas, o que pode significar que o modelo pedagógico não produz a ordenação necessária para sustentar expectativas claras de ensino (Bernstein, 1996).

A disciplina Estudos Orientados possibilita isso em dois momentos: primeiro, ao permitir que o professor ensine como estudar e organizar a rotina; segundo, ao oferecer um tempo destinado à realização de tarefas, atividades e estudos. Considero essa disciplina essencial. Já o Projeto de Vida, especialmente no primeiro ano, tem a função de despertar no aluno a necessidade de pensar sobre seu futuro. Vejo o Projeto de Vida como uma disciplina extremamente positiva. (PC, Entrevista, 2025)

A disciplina ajuda os alunos, desde o primeiro ano, a pensar no futuro, identificar interesses e planejar suas carreiras. A proposta é que, ao chegarem ao terceiro ano e ao Enem, já tenham mais clareza sobre suas escolhas. O Projeto de Vida oferece um espaço para que os estudantes reflitam sobre objetivos, possibilidades e oportunidades, permitindo que visualizem caminhos profissionais e construam metas alinhadas ao que desejam para o futuro. (V2, Entrevista, 2025)

Sinalizando a importância de adequações, o Professor de Matemática pontuou:

Ainda existem ajustes a serem feitos. Algumas disciplinas não são totalmente aproveitadas e são vistas como "desnecessárias". São muitos componentes curriculares, assim, a organização do tempo fica comprometida. Sugiro uma distribuição mais adequada, menos intensa. Ao longo dos bimestres, são muitos os trabalhos e interferências paralelas no andamento do currículo. Temos que fazer certos malabarismos para, sermos fiéis as propostas do ano corrente e as várias atividades que são "sugeridas" pela SEE-MG. A questão do espaço físico, adequação da sala de aula, espaços de descanso, refeitório adequando, dentre outras questões nesse contexto, interferem negativamente nessa organização escolar. A grande maioria das escolas não são preparadas para receber alunos 8 horas por dia (Professor de Matemática, Questionário, 2025)

A partir dos depoimentos cabe citar Nóvoa (2009) quando defende a necessidade de repensar os processos de aprendizagem para além das concepções do ensino tradicional, propondo a superação dos modelos escolares consolidados desde o final do século XIX. Para o autor, a organização dos espaços e das práticas educativas deve ser reconfigurada de modo a possibilitar a criação de ambientes educativos alinhados às demandas e aos desafios da contemporaneidade.

Assim, as evidências reunidas nesta seção indicam que a efetividade dos Itinerários Formativos, na EEVB, depende menos de sua intenção normativa e mais das condições de gestão e de organização pedagógica capazes de articular componentes, distribuir demandas, sustentar rotinas e transformar prescrições em práticas viáveis. É justamente essa dimensão, a gestão pedagógica, entre a organização cotidiana e as boas práticas possíveis, que orienta a seção seguinte.

3.5.4 Gestão Pedagógica: da organização às boas práticas

Esta seção apresenta uma análise sobre a gestão pedagógica da EEVB a partir de três aspectos: a cultura organizacional da escola, a formação docente e os elementos que compõem uma prática pedagógica eficaz, além das concepções relacionadas ao planejamento e à flexibilização curricular. A luz de autores que abordam os assuntos citados, como Tardif (2014), Libâneo (2008), (Roldão, Almeida, 2018), Arroyo (2014), Goodson (1997), Perrenoud (2000), Alarcão (2008), Gonçalves *et al* (2019), Freire (1996), Nóvoa (2009), entre outros.

Esses tópicos foram organizados com o objetivo de sistematizar as percepções da equipe escolar sobre a organização das práticas pedagógicas, como acontece as interações entre os docentes e as práticas de planejamento, seguidas de algumas práticas desenvolvidas na instituição, compreendidas como exitosas pela equipe.

A gestão pedagógica, é uma das dimensões da gestão escolar responsável pela coordenação dos processos pedagógicos da escola. Considerando a realidade de uma escola de EMTI, esses processos são mais complexos e desafiadores, pois envolve coordenar o trabalho dos professores e ofertar condições para que a permanência dos estudantes no espaço escolar seja marcada por sentido, acolhimento e aprendizagem.

3.5.4.1 A Cultura Organizacional da Escola

A percepção dos docentes acerca da organização escolar foi avaliada no questionário com a seguinte pergunta: “Como você avalia a organização escolar na implementação do currículo EMTI?”. Com opção de resposta descritiva, os depoimentos revelam um ambiente institucional que busca se reorganizar diante de demandas complexas, mas que enfrenta limitações significativas.

Imposta, sem diálogo e feita por alguém que desconhece a realidade da sala de aula. cópia de um modelo já pronto. (Professor de Biologia e Práticas Experimentais, Questionário, 2025)

Planejamento curricular coeso complementado com projetos integradores que conectem conteúdos e contextualizem no mundo real. (Professora de Matemática, Questionário, 2025)

A escola está sempre atuando de forma a efetivação da implantação do currículo; mesmo algumas vezes encontrando barreiras conforme citado nas questões anteriores (Professora de Língua Portuguesa e Itinerários, Questionário, 2025)

Reforço que o grande problema é que a grade curricular tem mudado com frequência. Na escola em que leciono, o integral foi implantado em 2017, mas já perdi as contas de quantas grades curriculares tivemos. Já aconteceram situações em que saímos em dezembro com a distribuição de aulas feita conforme uma grade, mas quando voltamos em fevereiro ela tinha sido totalmente alterada. Do ponto de vista da organização escolar, foi um caos, afetando inclusive a enturmação. Nestes casos, fomos muito criticados pelos pais por desorganização, quando, na verdade, a responsabilidade não era da escola. Outro problema: já aconteceu de uma turma entrar no 1o ano com uma grade e um currículo de referência, mas mudar totalmente no 2º e no 3º. Eram mudanças tão drásticas que houve sobreposição, repetição e falta de conteúdos específicos. (Professora de Biologia, Questionário, 2025)

A escola sempre realiza a implementação do currículo de acordo com as orientações vindas da SEE. Os especialistas normalmente conduzem a implementação de forma democrática e fiel aos documentos de implantação, orientando os professores quanto as novas demandas (Professor de Biologia e Estudos Orientados, Questionário, 2025)

A escola onde eu trabalho é bastante organizada neste aspecto. A implementação do currículo EMTI não se sustenta apenas com documentos e carga horária ampliada, mas exige uma mudança na cultura escolar que só é possível com comprometimento coletivo dos alunos e da equipe, formação continuada, e um projeto pedagógico

alinhado com os princípios do EMTI (Professor de Matemática e Nivelamento, Questionário, 2025)

Depois de muitos atropelos, hoje bem melhor. Nota 9. (Professora de Língua Inglesa, Questionário, 2025)

As avaliações dos professores indicam uma percepção heterogênea sobre a cultura organizacional da escola. Parte dos docentes aponta um processo marcado por imposições externas, pouca escuta e frequentes mudanças curriculares, o que gera descontinuidade pedagógica, dificuldades de organização interna e impactos na relação com a comunidade escolar. Outros relatos destacam esforços da escola para implementar o currículo conforme as orientações institucionais, com planejamento, condução democrática por parte da equipe pedagógica e busca de articulação por meio de projetos integradores.

Também aparece a compreensão de que a consolidação do EMTI depende de mudanças na cultura escolar, envolvendo comprometimento coletivo, formação continuada e alinhamento ao projeto pedagógico. De modo geral, os depoimentos revelam uma cultura organizacional em processo de construção, marcada por avanços recentes, mas ainda tensionada por instabilidade normativa e limitações estruturais.

Essa leitura encontra respaldo em Tardif (2014), ao analisar o trabalho docente como um conjunto de saberes construídos na prática e influenciados pelas condições materiais e organizacionais da escola. Ele enfatiza que tempo, espaço, rotinas e infraestrutura não são elementos secundários, mas estruturantes do processo educativo. Para o autor, a qualidade da aprendizagem e do trabalho dos professores depende diretamente dessas condições concretas. Nesse sentido, as considerações pontuadas pelos professores contemplam elementos que convergem como necessários as condições adequadas para implementação do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os aspectos organizacionais da escola, os gestores apresentaram seus depoimentos, como a vice-diretora (V2) descreveu a rotina da escola:

(...) Hoje temos nove aulas: cinco pela manhã e quatro à tarde. Os alunos chegam cedo e são recebidos com uma fruta, pois muitos vêm de longe sem tempo para o café da manhã. Em seguida, têm três aulas, recreio com um lanche reforçado, mais duas aulas e o almoço. O intervalo do almoço ainda é um desafio, já que não há um espaço adequado de descanso, e os estudantes improvisam lugares

nas varandas da escola durante a uma hora e meia disponível. Às 13h, retornam para mais quatro aulas, compondo a rotina diária. (V2, entrevista, 2025)

A descrição da rotina dos estudantes evidencia a centralidade das condições materiais e organizacionais no processo educativo, aspecto discutido por Tardif (2014). a forma como se distribuem tempos, espaços e rotinas não apenas organiza o cotidiano escolar, mas condiciona a qualidade da permanência e a disposição dos estudantes para aprender. O desafio do intervalo do almoço, por exemplo, torna visível como a ausência de espaços adequados de descanso fragiliza um momento essencial de recomposição física e emocional, repercutindo no aproveitamento do turno da tarde e no sentido atribuído à experiência do tempo integral.

Além da rotina interna, a vice-diretora também mencionou como se dá a presença das famílias na escola e quais estratégias de organização são mobilizadas para favorecer essa participação.

(...) Um dos maiores desafios é que apenas cerca de 5% dos alunos são do bairro, o que dificulta a proximidade com as famílias. A escola realiza reuniões bimestrais e atende por agendamento, tanto pela vice-direção quanto pela equipe pedagógica, composta por três pedagogas responsáveis por cada série. As vice-diretoras acompanham as questões disciplinares e, quando necessário, os pais são convocados. Apesar da distância, a participação familiar é considerada positiva, pois a maioria atende às convocações e se mostra parceira da escola no cotidiano. (V2, entrevista, 2025)

O trecho da entrevista faz menção à organização adotada para assegurar a participação das famílias na escola, afinal em um contexto de gestão escolar democrática, à participação das famílias é fundamental na construção do ambiente educativo. Silva (2012) corrobora com essa visão ao apontar alguns critérios para eficácia escolar a partir da aquisição de habilidades por meio do planejamento pedagógico da instituição, metodologias de ensino e disponibilidade de recursos didáticos: o clima escolar com um ambiente propício para aprendizagem, a participação e cooperação institucional dos pais, gestão de pessoas incentivando o potencial da equipe para bom desempenho das funções; a compreensão da missão da escola e planejamento estratégico e estratégias de gerenciamento, acompanhados de boa estrutura oportunizando o ambiente adequado para o ensino e aprendizagem.

Sobre a organização pedagógica da escola a Especialista em Educação Básica (EEB), responsável pelos terceiros anos, especialmente no acompanhamento do Diário Escolar Digital, descreveu os processos dizendo:

A escola conta com 14 turmas de EMTI e três EEB, distribuídos entre manhã e tarde, com divisão de responsabilidades por série. [...] o atendimento aos alunos, professores e famílias é compartilhado entre os EEBs. O planejamento ocorre em dois módulos: o individual, realizado nos horários declarados pelos professores e registrado em planilha; e o coletivo, feito mensalmente às quintas-feiras, com pauta elaborada pelos especialistas. O planejamento segue o CRMG e o plano de curso. A escola utiliza Guias de Ensino-Aprendizagem para organizar e comunicar aos alunos e à comunidade tudo o que será trabalhado no bimestre, incorporando novas diretrizes conforme a secretaria as envia (EEB, entrevista, 2025).

O depoimento da EEB reflete o entendimento de que a gestão pedagógica deve articular planejamento, acompanhamento e comunicação. Essa concepção está articulada com as atribuições do Especialista da Educação Básica em exercer a gestão pedagógica da escola, atuando nos eixos de articulação, formação e transformação. Lembrando que, sua função envolve supervisionar o processo didático, articular o planejamento e a avaliação das práticas pedagógicas, promover ações formativas e incentivar a reflexão crítica sobre o trabalho docente, estimulando melhorias contínuas no ambiente escolar (Minas Gerais, 2024).

Além disso, na fala da EEB observa-se que o uso dos Guias de Ensino-Aprendizagem cumpre a função didática de sistematizar o conteúdo, dando transparência para alunos e comunidade escolar os objetivos, procedimentos e critérios de aprendizagem, conforme Documento Orientador do EMTI 2022, esses Guias possuem a função de organizar e comunicar os conteúdos e objetivos de ensino de cada bimestre, servindo como instrumento de articulação entre professores, estudantes e famílias.

Em consonância com as reflexões de Libâneo (1994) sobre a didática como atividade sistematizadora do ensino. Segundo o autor, a organização do trabalho pedagógico, constitui um elemento fundamental para garantir a coordenação do trabalho docente, a coerência curricular e a efetividade das práticas escolares. Essas questões são pontuadas na fala da EEB quando ela cita a divisão de tarefas para acompanhamento dos estudantes, professores e atendimento às famílias.

Considerando a realidade do EMTI, todas as atribuições são potencializadas em um ambiente marcado por carga horária ampliada, múltiplos componentes curriculares, integração entre FGB e IFs, uso e acompanhamento de ferramentas digitais, como o Diário Escolar Digital (DED), demandas administrativas, apoio às famílias, gestão de conflitos, acompanhamento socioemocional e atualização constante diante de orientações da secretaria.

Outro integrante da Coordenação Pedagógica no EMTI é o Professor Coordenador EMTI (PC), cuja atuação constitui em um aspecto importante para o trabalho pedagógico. A seguir, apresenta-se o depoimento da servidora acerca de suas atribuições:

O papel do coordenador, portanto, é dar a orientação necessária, fornecendo o material à mão para que o professor fique tranquilo, deixando claro que ele tem liberdade na forma de trabalhar o tema, mas deve cumprir o passo a passo e os temas exigidos, pois o trabalho será apresentado e cobrado pela superintendência. (PC, entrevista, 2025)

Confirmando essa concepção Libâneo (2008) evidencia que o papel do coordenador pedagógico é atravessado por uma tensão permanente entre o ideal e o possível, dimensão que se torna central para compreender a prática real desse profissional. Diante do exposto, entendemos que a cultura organizacional da escola no EMTI é marcada pelo desafio de integrar todos os atores escolares nas atividades inerentes à organização do espaço escolar, do planejamento, desenvolvimento e acompanhamento da prática pedagógica.

Então, torna-se necessário o investimento na formação, trazendo elementos para enriquecer a prática docente, tornando-a mais significativa. Sobre esses aspectos dialogamos na próxima sessão, tendo como ponto de partida a percepção dos integrantes do corpo docente e equipe gestora da EEVB.

3.5.4.2 A Prática Docente no contexto do Currículo EMTI

A presente seção dedica-se à análise da prática docente no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com foco específico nos mecanismos de apropriação e implementação curricular. A investigação estrutura-se em torno de duas dimensões centrais: a adaptação e utilização do Currículo Referência de Minas

Gerais (CRMG) e a implementação da Matriz Curricular do EMTI, incluindo os Itinerários Formativos, considerando os dados obtidos no questionário e entrevistas, que estão articulados por afinidade temática.

A primeira análise explora o processo pelo qual os professores interagem com o currículo formal, representado pelo CRMG, abordando o papel do docente, as estratégias de adaptação curricular em função das necessidades individuais dos estudantes, o uso do plano de curso na prática diária e os métodos de avaliação de desempenho. Pode-se entender que a apropriação do currículo pelos professores acontece por meio do acesso aos documentos oficiais como, a BNCC e o CRMG, onde buscam nos planos de curso as diretrizes e competências a serem trabalhadas. O plano de curso é frequentemente utilizado como uma base ou referência geral para desenvolver atividades específicas.

Consulto o Currículo Referência de Minas Gerais (Currículo Básico Comum) e, a partir dele, das Matrizes de Referência do SIMAVE/ENEM e da BNCC, elaboro um Guia de Aprendizagem que dialoga com esses currículos formais e com o currículo oculto (Professora de Geografia, questionário, 2025).

Esse depoimento traz a concepção de currículo oculto, conceito discutido por Apple (2004), ao falar sobre as ideologias que perpassam pelos conteúdos escolares, onde a escola transmite, de forma implícita, valores, normas e expectativas que moldam a aprendizagem da mesma forma que o currículo formal. Ao reconhecer essa dimensão, a professora demonstra uma leitura crítica do currículo. Em continuidade, a professora de Língua Inglesa afirma procurar:

Organizar os conteúdos e métodos de ensino, e por meio das avaliações e da valorização das experiências de vida dos estudantes ter um conhecimento prévio. (Professora de Inglês, questionário, 2025).

A valorização de mecanismo para sistematização dos conhecimentos prévios reforça a centralidade da trajetória dos estudantes como ponto de partida do ensino. Essa postura pedagógica ressoa com a perspectiva de Arroyo (2014), que enfatiza que os saberes que os estudantes trazem de seus mundos sociais precisam dialogar com o conhecimento escolar. Também se articula com o entendimento de que o

currículo é um campo de negociação entre sujeitos, tempos e experiências. O depoimento do professor de Matemática aprofunda esse movimento:

analiso o currículo referente à série em questão, faço uma intervenção para alinhar as habilidades que são pré-requisitos e promover melhores condições para consolidar as habilidades do currículo da série em questão (Professor de Matemática, questionário, 2025).

A preocupação com os pré-requisitos e com a garantia de condições para consolidar habilidades evidencia a necessidade de flexibilidade curricular. Esse ponto é reiterado pelo mesmo docente em outra fala:

O currículo tem sua ementa baseada em documentos e propostas oriundas da SEE-MG, MEC. Passível de adequações, são feitas algumas mudanças ou encaixes para adaptação a realidade dos alunos, seus pré-requisitos e às demandas da época. O que o aluno traz consigo como base, tem que ser considerado para que se faça um trabalho adequado e pertinente as situações. É de responsabilidade do professor sondar por meio de avaliações diagnósticas, testes informais, roda de conversa, jogos, resolução de problemas, produção de texto, dentre outros, a bagagem que o aluno apresenta. Assim, é conveniente que exista uma flexibilidade para que essas adaptações sejam feitas e os objetivos que se propõem, atingidos de maneira eficaz (Professor de Matemática, entrevista, 2025).

Aqui emerge claramente o papel ativo do professor como mediador e intérprete do currículo, entendido não como uma rígida e centralizada, mas como construção dinâmica que deve ser analisada criticamente à luz dos diferentes públicos, necessidades e contextos, exigindo leitura contextual e profissionalidade docente (Roldão, Almeida, 2018).

Outra dimensão importante expressada pelos professores diz respeito ao impacto das avaliações externas, sobretudo ENEM, SIMAVE e Ideb, na seleção e priorização de conteúdos, como destacado no depoimento da professora de Português: *“Estudo de material. Foco nos conteúdos mais pertinentes para o ENEM, que é o foco do Colégio”* (Português, questionário, 2025).

Essa prática gera desafios práticos na implementação, levando a equipe escolar a estabelecer prioridade e, conseqüentemente, a vivenciar um conflito ideológico, na tentativa de articular esses três eixos. Isso ocorre tanto em função das demandas da rede estadual de ensino quanto da necessidade de conciliar a

execução dos planos de curso, estruturados a partir do CRMG com as avaliações externas da rede, o ENEM e o Ideb.

A análise conjunta das falas revela que os professores atuam sobre o currículo de forma crítica e criativa, ajustando-o à realidade dos estudantes e às demandas da escola. Conforme descreve Arroyo (2014):

Há uma criatividade profissional para incorporar outros conhecimentos nos currículos e colocá-los em diálogo com o conhecimento sistematizado. Incluí-los nas disciplinas, trabalhá-los por área do conhecimento, ou em oficinas com temas geradores de estudo inter-áreas, transdisciplinares (Arroyo, 2014, p.161).

Essa postura descreve a capacidade docente de colocar em diálogo o conhecimento sistematizado com outros conhecimentos, seja dentro das disciplinas, por áreas ou por meio de trabalhos interdisciplinares. Além disso, o movimento de ajustamento e reinterpretação curricular demonstra convergência com as reflexões de Roldão e Almeida (2018), para quem o currículo precisa ser revisto à luz das necessidades atuais, rompendo com a ideia de um modelo fixo e centralmente definido. Entende-se que “não é possível continuar conceber o currículo de forma estática, definida nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão, Almeida, 2018, p. 09).

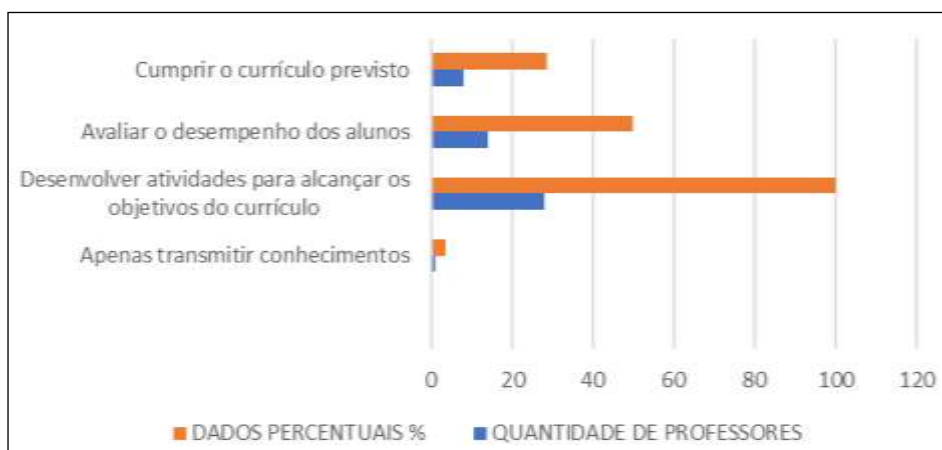
A prática docente, anteriormente destacados nos depoimentos, mostra que, na realidade escolar, o currículo somente ganha relevância quando interpretado e reelaborado pelos professores. Então, chegamos à importância de olhar para o papel do professor na implementação do currículo.

É nessa perspectiva que Apple (1989) situa o currículo no campo das relações de poder, ao argumentar que a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento escolar não são processos neutros, mas refletem interesses sociais e econômicos. Essa disputa de poder é evidente na prática da EMTI, quando os professores relatam que a apropriação do currículo envolve focar nos conteúdos mais pertinentes para o ENEM, indicando que a preparação acadêmica sólida para a inserção em universidades se sobrepõe, em muitos momentos, ao propósito da formação integral.

Para subsidiar essa reflexão, trazemos os dados coletados no questionário, no qual os docentes elencavam qual o papel do professor na implementação do currículo. Entre as alternativas possíveis havia: apenas transmitir conhecimentos;

desenvolver atividades para alcançar os objetivos do currículo; avaliar o desempenho dos alunos; cumprir o currículo previsto.

Gráfico 01: Função do Professor(a) na Implementação do Currículo



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise revela que a categoria com maior valor percentual é a voltada para desenvolvimento de atividades para alcançar os objetivos do currículo, alcançando aproximadamente 100% dos dados percentuais. A ação de avaliar o desempenho dos alunos representa o segundo maior dado percentual, situando-se em torno de 50%. A atividade de cumprir o currículo previsto registra aproximadamente 30% nos dados percentuais. A ação de apenas transmitir conhecimentos demonstra a menor relevância, apresentando valores muito baixos, próximos de zero, tanto nos dados percentuais quanto na quantidade de professores.

A perspectiva dos professores dialoga com, Arroyo (2014) ao afirmar que

Mas essa sensibilidade por incorporar novos conhecimentos tem ido além, ao reconhecer que professores e alunos são produtores de conhecimentos. As escolas e seus currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontros, experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no modo que exigem ser conhecidas e sistematizadas (Arroyo, 2014, p. 160).

O excerto enfatiza que o currículo não é um reservatório estático, mas um espaço dinâmico e vivo onde os sujeitos sociais, com suas vivências e leituras de mundo, geram saberes que merecem ser legitimados. Para adaptar o plano de curso às necessidades dos alunos, a maioria dos professores ajustam o ritmo da aula,

utilizam recursos adicionais e buscam desenvolver atividades personalizadas. A apropriação também envolve relacionar os temas com a realidade dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e experiências.

A vice-diretora V2 faz um balanço do trabalho das práticas desenvolvidas no EMTI afirmando que *“a proposta ainda carece de um profundo aperfeiçoamento pedagógico, para que o tempo ampliado seja de fato preenchido com intencionalidade e qualidade”* (V2, entrevista, 2025). A avaliação da servidora se alinha com a visão de Goodson (1997) ao trazer a ideia de que as reformas só ganham sentido quando se traduzem em práticas reais. Quando o tempo ampliado não recebe uma organização pedagógica consistente, permanece no plano prescrito e não modifica efetivamente o currículo vivido pela comunidade escolar.

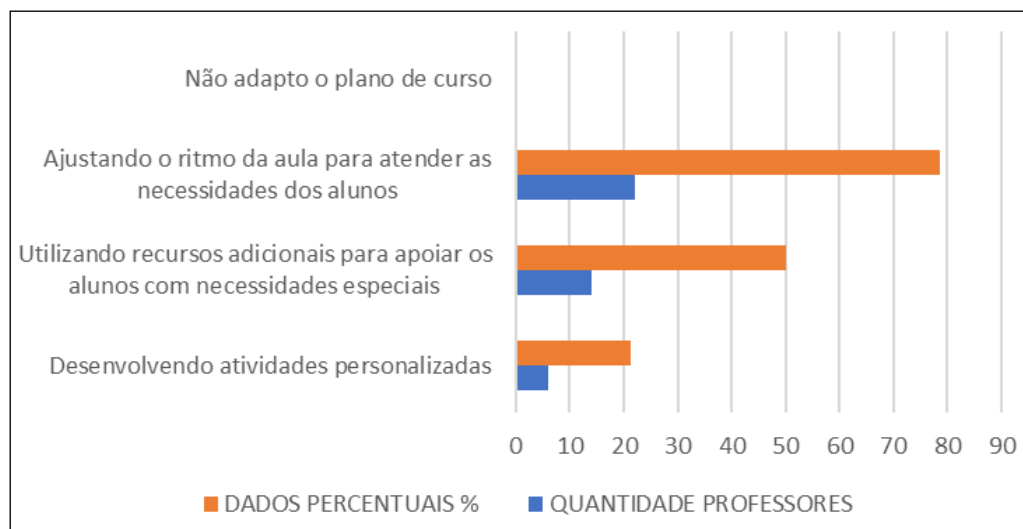
Notamos então que a realidade que permeia a implementação do EMTI necessita de aprimoramento, por isso nas próximas seções abordamos de forma mais específica como se acontece o trabalho com os Itinerários Formativos no EMTI.

3.5.4.3 O Planejamento e a Flexibilização Curricular

O planejamento e a flexibilização curricular constituem dimensões essenciais para a organização do trabalho pedagógico, especialmente em modelos educacionais que exigem integração entre áreas, diversificação de componentes e constante adaptação às necessidades dos estudantes, como é a realidade do EMTI.

Foi perguntado aos professores sobre como adaptavam o plano de curso às necessidades individuais dos alunos, o qual representamos no gráfico a seguir. Entre as opções tinha: desenvolvendo atividades personalizadas; utilizando recursos adicionais para apoiar os alunos com necessidades especiais; ajustando o ritmo da aula para atender às necessidades dos alunos; não adapto o plano de curso.

Gráfico 02: Formas de Adaptação do Plano de Curso



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim, é possível perceber que o comportamento predominante adotado pelos profissionais é o ajuste do ritmo da aula para atender às necessidades dos alunos, prática que alcança uma adesão de quase 80%, o que corresponde a 22 professores da amostra analisada. Paralelamente, a utilização de recursos adicionais para apoiar estudantes com necessidades especiais configura-se como uma ação relevante para 50% dos docentes (14 professores), enquanto o desenvolvimento de atividades personalizadas apresenta o menor índice de aplicação, sendo utilizado por pouco mais de 20%, ou cerca de seis profissionais.

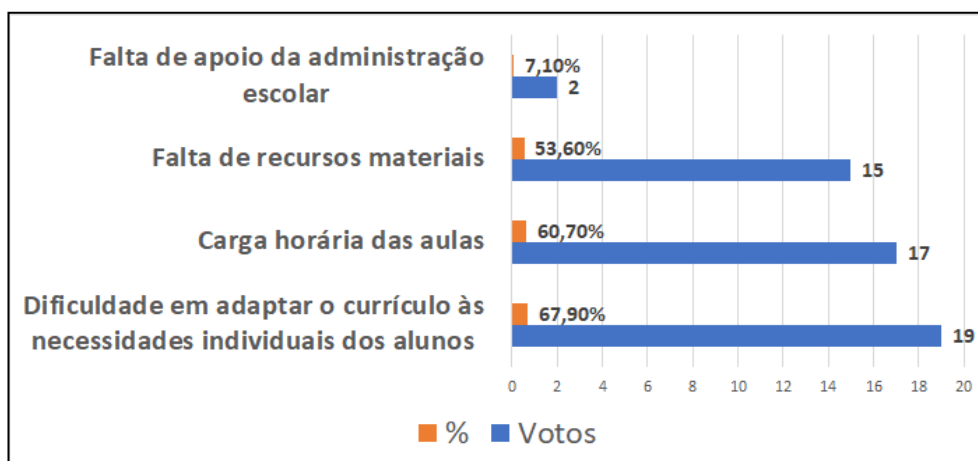
No contexto do EMTI e dos IFs, o planejamento deixa de ser apenas um roteiro fixo e passa a assumir um caráter dinâmico, reflexivo e em permanente reelaboração. Perrenoud (2000) reforça que o planejamento não é um instrumento fechado, mas um processo contínuo que articula três momentos essenciais: antecipação, análise e avaliação.

O processo de adaptação curricular perpassa pelas percepções no ato de implementar o currículo. Essa ação é desafiadora e por isso foi perguntado ao corpo docente: “Qual é o principal desafio para a implementação do currículo?”. A intenção foi identificar, entre diferentes fatores, aquele que mais impacta o trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Para isso, foram apresentadas quatro possibilidades de resposta: a falta de recursos materiais; a falta de apoio da administração escolar; a dificuldade em

adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos; e a carga horária das aulas.

Gráfico 03 - Desafio para a Implementação do Currículo



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essa questão permite compreender quais obstáculos são percebidos como mais significativos pelos profissionais envolvidos na implementação curricular. Sendo assim, os dados revelam que 67,9% dos professores consideram a adaptação do currículo às necessidades individuais dos alunos o principal desafio para a implementação eficaz do EMTI, seguidos pela limitação da carga horária (60,7%) e pela falta de materiais (53,6%), enquanto apenas 7,1% mencionam ausência de apoio da gestão.

Esses resultados reforçam o que Perrenoud (2000) descreve como a complexidade do trabalho docente: planejar implica ajustar continuamente objetivos, situações de aprendizagem e sequências didáticas de acordo com o que realmente ocorre na sala de aula. A dificuldade expressa pelos professores em adaptar o currículo evidencia justamente o ponto defendido pelo autor, em que a flexibilização curricular exige condições concretas de tempo, recursos e análise contínua da prática, condições que os dados demonstram não estarem plenamente disponíveis.

Roldão e Almeida (2018) afirmam que o professor é o agente que concretiza o currículo, sendo responsável por transformar orientações gerais em decisões pedagógicas situadas, comportamento observado pelos professores da EEVB. Entretanto, para exercer esse papel, o docente precisa de condições estruturais que lhe permitam interpretar, recriar e ajustar o currículo. Segundo Perrnoud (2000):

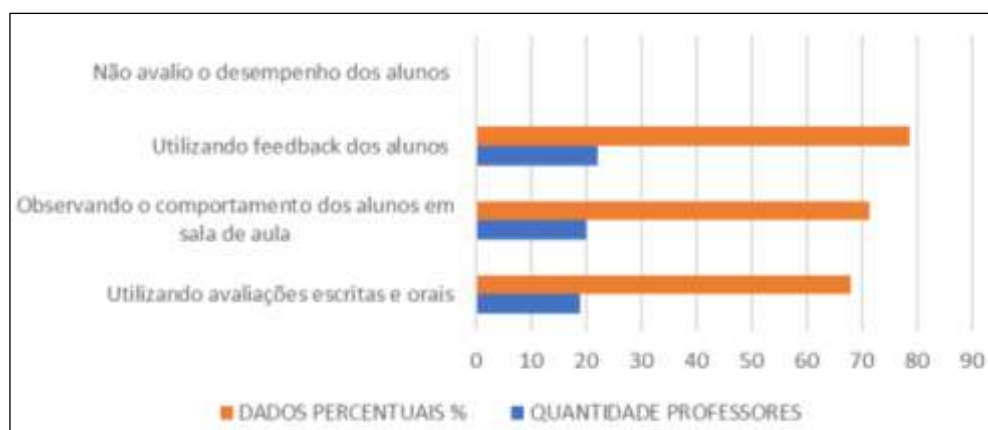
Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor, é então essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a reestabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário. (Perrenoud, 2000, p. 29)

O autor destaca que o ponto de partida do trabalho docente deve ser as concepções prévias dos estudantes, reconhecendo que aprender implica transformar representações já existentes. Para ele, a competência didática do professor consiste justamente em saber dialogar com essas ideias iniciais, utilizá-las como ponto de entrada e conduzir o aluno a um processo de desequilíbrio produtivo, no qual antigas compreensões são questionadas e reorganizadas à luz de novos conhecimentos.

Assim, o professor não deve ignorar as concepções dos alunos nem tampouco se limitar a elas, mas atuar como mediador que cria condições para que o estudante avance cognitivamente. Essa visão reforça o papel ativo do docente no planejamento e na flexibilização das estratégias pedagógicas, uma vez que ensinar exige constante ajuste entre o que o aluno já sabe e o que precisa aprender.

Para compreender como essa mediação se materializa na prática, perguntou-se aos professores de que forma avaliam o desempenho dos alunos e como ajustam suas ações para atender às necessidades identificadas. Como opção de resposta foram apresentados: utilizando avaliações escritas e orais; observando o comportamento dos alunos em sala de aula; utilizando *feedback* dos alunos; não avalio o desempenho dos alunos. Em forma de gráfico são apresentados os dados obtidos:

Gráfico 04: Avaliação do Desempenho e Ajuste da Prática Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nos dados do Gráfico 04, é possível observar que os docentes realizam diferentes formas de ajuste na prática pedagógica a partir da avaliação do desempenho dos estudantes. A ação mais frequente consiste no ajuste do ritmo da aula, adotado por 78% dos participantes, o que corresponde a 22 professores. Em seguida, o uso de recursos adicionais para apoiar estudantes com necessidades especiais aparece em 50% das respostas, representando 14 docentes. A elaboração de atividades personalizadas é menos recorrente, sendo indicada por 21% da amostra, equivalente a seis professores. Por fim, nenhum docente declarou manter o plano de curso sem adaptações, resultando em 0% para essa categoria.

A análise indica que a avaliação do desempenho escolar orienta os professores a realizarem algum tipo de flexibilização pedagógica, não havendo registros de manutenção integral do planejamento original. As adaptações concentram-se na gestão do ritmo das aulas, evidenciando uma estratégia coletiva de ajuste do processo de ensino. A utilização de recursos adicionais demonstra atenção às demandas específicas de determinados estudantes, enquanto a adaptação individualizada por meio de atividades personalizadas apresenta menor incidência, sugerindo que a personalização extrema não constitui a principal via de intervenção docente no contexto analisado.

Tais práticas estão em conformidade com a visão de Luckesi (2005) ao afirmar que o planejamento e a avaliação devem servir à construção de resultados satisfatórios: enquanto o planejamento define antecipadamente os caminhos da ação educativa, a avaliação fornece subsídios para redirecionamentos necessários

ao longo do percurso. Para o autor, avaliar significa investigar a qualidade dos resultados, sejam eles intermediários ou finais, sempre com o propósito de melhorar o processo.

Ao combinar instrumentos formais e informais de avaliação, os professores demonstram que não reproduzem mecanicamente práticas externas, mas refletem sobre a aprendizagem real de seus estudantes e tomam decisões pedagógicas fundamentadas, características centrais do profissional reflexivo (Alarcão, 2008).

É possível inferir que a dificuldade relatada pelos professores em adaptar o currículo às necessidades individuais pode estar relacionada a diversos fatores estruturais e pedagógicos, como turmas heterogêneas com níveis distintos de aprendizagem, falta de tempo para planejamento personalizado, carga horária limitada para acompanhamento individual, escassez de materiais didáticos diversificados e pressões do currículo prescrito que reduzem a margem de flexibilidade

Assim, chega-se ao entendimento de que ainda que os professores reconheçam o valor da escuta ativa e do diálogo com os alunos, as condições concretas de trabalho frequentemente dificultam que essa concepção se traduza plenamente em práticas pedagógicas ajustadas às singularidades de cada estudante.

3.5.4.4 Integração Curricular e a Interdisciplinaridade

Entendemos que o ponto de partida para emergência da integração curricular e da interdisciplinaridade, é a capacidade de interação entre a equipe escolar, a abertura para o diálogo e a existência de espaços formais para que esses conceitos possam ser implementados de forma prática. Numa relação causal podemos atribuir que a interação docente, gera um planejamento articulado, integração curricular e interdisciplinaridade. Cada etapa causa e sustenta a seguinte, criando um ciclo que fortalece a coerência e a qualidade das práticas pedagógicas.

A professora P2, da área de Ciências Humanas, afirmou que os encontros de discussão entre as disciplinas da FGB e dos IFs, assim como os momentos destinados à reestruturação e adequação curricular, devem existir para que a educação integral possa efetivamente acontecer.

Olha, a educação integral precisava contar também com docentes em tempo integral. Ela exige uma grade horária organizada para que os professores pudessem participar dos encontros de discussão entre a Base e os Itinerários Formativos, bem como dos encontros de reestruturação e adequação curricular, que são necessários para que a educação integral se mova, se realize e se concretize. Quando os profissionais não têm dedicação exclusiva, o projeto não incorpora essa percepção e essa necessidade. Quando os docentes precisam trabalhar em duas ou três escolas, com horários diferenciados, torna-se quase impossível realizar essa articulação. Outro ponto é que, durante a pandemia, tudo o que aprendemos sobre EAD e o que avançamos nas plataformas digitais acabou sendo perdido. A Secretaria proíbe que façamos encontros digitais no EMTI, encontros online, mesmo podendo utilizar essas ferramentas. O que foi aprendido sobre EAD na pandemia se perdeu, pois a Secretaria proíbe a realização de encontros digitais no EMTI, mesmo com as ferramentas disponíveis. (P2, Entrevista, 2025)

Ao falar das formas de organização da escola e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, Libâneo (2008) afirma que:

Com efeito, em todas as instituições há sempre um campo de relações, um espaço de mudança e inovação, em que os professores podem desenvolver novas necessidades, novas perspectivas. Ou seja, nesse espaço é possível a criação e desenvolvimento de novos comportamentos, novos *habitus*. Reaparece, aí, a necessidade de as escolas cultivarem momentos de prática reflexiva, pois dessa reflexão sobre ação podem nascer mudanças na estrutura das relações vigente na escola visando criar uma nova cultura organizacional (Libâneo, 2008, p. 234).

Nesse trecho Libâneo (2008) indica que a organização escolar deve assegurar espaços e tempos institucionais destinados à reflexão coletiva e à inovação pedagógica. A inexistência desses momentos limita a construção de práticas reflexivas e a transformação das relações de trabalho na escola. Articulando essa visão com a implementação das demandas da Educação Integral, a Professora P2, faz menção às condições organizacionais que garantam a participação dos docentes em processos coletivos de planejamento e reestruturação curricular. A ausência de dedicação exclusiva, a necessidade de atuação em múltiplas escolas e a limitação imposta ao uso de ferramentas digitais dificultam a articulação entre a FGB e os IFs, comprometendo a continuidade do trabalho pedagógico e a consolidação do EMTI.

De forma análoga, o professor P3, representante da área de Matemática, reforçou a importância das interações e práticas interdisciplinares ao destacar que

É necessário, porque matemática não é um conteúdo isolado. Ele precisa dar a mão para outros conteúdos ali, para fluir (...) Se não houver essa interação, a escola não consegue funcionar. No caso da matemática, por exemplo, temos quatro ou cinco professores da mesma área. Embora eu seja o responsável pelo terceiro ano, preciso saber o que o estudante trabalhou no ano anterior, se já viu determinado conteúdo e em que profundidade. Por isso, o contato com os professores do primeiro e do segundo ano é essencial. (P3, Entrevista, 2025).

Os depoimentos dos professores mostram que a implementação do currículo exige encontros de discussão e espaços de planejamento. Ideias que se articulam com a visão de “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal” (Perrenoud, 2000, p.80). Afinal de forma colaborativa é possível otimizar o fazer pedagógico e alcançar resultados mais satisfatórios, a partir da troca de saberes. Por isso, a interdisciplinaridade, apresenta-se como um ponto de análise.

Preciso confessar que dialoguei pouco com colegas de outras áreas. A maior aproximação foi com o professor de Física, por causa de um projeto sobre lançamento de foguetes. Consegui articular as práticas da disciplina Prática Experimental com os conteúdos de Química e com o trabalho que ele desenvolvia, o que foi bastante positivo, embora tenha partido da minha iniciativa. Perguntei, conversei e busquei esse alinhamento; ele não acompanhou meu trabalho diretamente, mas aproveitei o que estava sendo feito em Física para desenvolver atividades experimentais que contemplassem ambas as disciplinas. Com Biologia, o terceiro componente de Ciências da Natureza, esse diálogo foi ainda mais difícil. Não houve nenhum momento em que eu me reunisse com os demais professores para alinhar as práticas experimentais, nem houve procura da parte deles. Portanto, essa articulação ocorreu apenas por minha iniciativa ao buscar o professor de Física (P1, Entrevista, 2025)

Sob essa visão de planejar, Gonçalves *et al* (2019) trazem a importância do trabalho interdisciplinar como caminho para otimizar as práticas de planejamento, apresentando-o como necessidade pedagógica, na medida em que possibilita a articulação das disciplinas escolares e conteúdos a serviço da aprendizagem e formação de sujeitos críticos, autônomos e aptos a integrar coletivamente uma sociedade democrática.

De forma análoga, no intuito de aplicar os conceitos estudados podemos dizer que, as atividades que materializam a integração curricular e a interdisciplinaridade podem assumir diferentes formatos dentro da escola. Projetos temáticos

integradores permitem investigar problemas reais, como questões de saúde, meio ambiente, mobilidade urbana ou consumo, envolvendo a participação de várias áreas do conhecimento. Considerando os instrumentos aplicados foi possível relacionar conjunto de práticas desenvolvidas na escola ao longo dos anos de implementação do EMTI, consideradas pela equipe escolar como exitosas.

Nesse cenário, foi citado o acolhimento, que busca criar um ambiente de "casa" para o aluno e desenvolver valores éticos e de caráter. Em relação aos eixos curriculares, os IFs se destacam, com componentes como Projeto de Vida e Estudos Orientados sendo vistos como essenciais para a organização acadêmica e a definição da identidade dos estudantes. Atividades de campo, Olimpíada de Foguetes. Somado a essas práticas, é citado Projetos Culturais e Sociais como a Feira do Empreendedorismo e saraus, que valorizam o protagonismo e atraem a comunidade.

A escola, a gente faz muita coisa. Por exemplo, vou citar no passado, porque não aconteceu ainda. A Feira do Conhecimento, agregada com a feira do empreendedorismo, eu acho que fantástico. Fantástico. Ano passado, eu ajudei os meninos na feira do conhecimento, com conteúdo de probabilidade, jogos matemáticos, brincadeiras que envolvem conteúdo matemático. E assim, foi um sucesso, porque eu acho que nós fizemos lembrancinha para quem entrasse lá na sala, mas eu acho que a grande maioria dos meninos que foram participar da nossa sala, até deixaram isso como segundo plano, porque nós conseguimos envolver os alunos em situações dinâmicas mesmo. Eu lembro de alguns conteúdos que nós fizemos, aquela dinâmica lá do Luciano Huck, dos Pequenos Gênios, de fazer as operações matemáticas. Claro que nós não fizemos naquele nível de dificuldade, mas a intenção ali era fazer um paralelo que você também pode participar de conteúdos. (Professor P3, entrevista, 2025)

Nossos alunos participam das Olimpíadas de Foguetes, atividade da qual a escola participa pelo segundo ano consecutivo. Esse projeto também contribuiu para a realização de um antigo objetivo da escola: a participação nas Olimpíadas de Astronomia. As Olimpíadas de Foguetes impulsionaram essa iniciativa, fortaleceram as aulas práticas e incentivaram a participação dos estudantes, resultando, inclusive, na conquista de medalhas. Dessa forma, a articulação entre teoria e prática mostrou-se relevante e gerou resultados significativos (V2, Entrevista, 2025)

Trata-se de um projeto no qual os alunos tiveram contato com diferentes realidades sociais, como a de moradores em situação de rua, creches e asilos, o que tornou a experiência significativa. Essa iniciativa configurou-se como uma prática exitosa da escola, posteriormente apresentada a outras instituições, e foi desenvolvida

no âmbito do Projeto de Vida, compreendido como um elemento incentivador do MTI. Além disso, considerando a diversidade de projetos desenvolvidos pela escola, destaca-se um de seus principais referenciais, responsável por atrair estudantes para a Escola Maurílio Albanese. Esse projeto é realizado ao final do ano letivo e envolve o engajamento coletivo de professores e alunos, como ocorreu na Feira do Empreendedorismo. A iniciativa teve relevância institucional, contou com a participação de outras escolas e despertou interesse dos estudantes. Anualmente, a escola investe em projetos dessa natureza, que promovem a aproximação da comunidade com o espaço escolar. Projetos que envolvem a participação ativa de alunos, professores e comunidade ampliam a visibilidade da escola e contribuem para a motivação dos estudantes, inclusive diante de desafios como a distância e a extensa jornada de estudos. (EEB, Entrevista, 2025)

As falas da equipe escolar se alinham à perspectiva de Libâneo (2008) ao evidenciar que uma prática pedagógica eficaz depende de intencionalidade, organização e coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e acompanhamento. Assim, Libâneo (2008), demonstra que a escola se constitui como um espaço de possibilidade de mudança e de construção da profissionalidade docente, sustentado por tempos e lugares institucionais que promovem a troca de experiências, a colaboração entre professores e alunos e a consolidação de uma cultura escolar colaborativa, apoiada pela gestão pedagógica.

Essa visão dialoga com os depoimentos dos professores evidenciam que as práticas desenvolvidas pela escola como feiras, olimpíadas e projetos vinculados ao Projeto de Vida, operam como espaços de articulação entre conteúdos curriculares, práticas pedagógicas e participação estudantil. Essas experiências mostram a criação de situações de aprendizagem que favorecem o envolvimento dos alunos, a integração entre teoria e prática e o trabalho coletivo entre professores. Ao mesmo tempo, tais experiências evidenciam que sua continuidade e potência dependem de condições formativas e organizacionais que sustentem o fazer docente, o que conduz, diretamente, à discussão sobre a formação docente e os elementos que estruturam uma prática pedagógica eficaz.

3.5.4.5 A Formação Docente e os Elementos para uma Prática Pedagógica Eficaz

A formação docente é essencial para que o ensino aconteça de forma organizada e eficiente. Ensinar envolve preparo, responsabilidade e compromisso

com o aprendizado dos estudantes. Segundo Freire (1996), ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, o que mostra que o professor precisa conhecer bem o que faz e agir com cuidado no seu trabalho. Freire (1996) ainda afirma que a autoridade pedagógica só se sustenta quando fundamentada na competência, construída por meio de estudo, formação e compromisso com a tarefa educativa; sem essa base, o professor perde força moral para coordenar processos de aprendizagem e mediar práticas democráticas.

Neste tópico, são apresentados depoimentos que tratam da importância da formação dos professores e de como ela contribui para uma prática pedagógica eficaz no dia a dia da escola. Uma análise geral das respostas das entrevistas apontam elementos importantes para que a formação em tempo integral seja eficaz. Indicam a importância da atuação de professores com formação adequada para atuar com os componentes curriculares ofertados nas matrizes curriculares, devidamente remunerados e capacitados para atuar como mediadores do conhecimento, inclusive nas disciplinas específicas dos IFs.

O professor que tem domínio. Eles observam isso muito. Qual é o professor? Nossa, o professor X. Passei pelo professor X de Biologia no primeiro ano. No segundo, existe um diferencial. E ele vai analisando isso bastante. A forma como ele ministra essa aula e o domínio. Porque hoje, os nossos alunos já vêm com uma carga (Diretora, entrevista, 2025).

A fala da diretora evidencia que o domínio do conteúdo, aliado à forma como o professor o transforma em aprendizagem, é um dos principais critérios pelos quais os estudantes avaliam a qualidade docente. Freire (1996) reforça que, diante de estudantes cada vez mais críticos e informados, o professor precisa ter segurança teórica e metodológica para sustentar o diálogo e construir práticas problematizadoras. Dessa forma, o depoimento confirma que, no contexto atual, o professor com sólido domínio de conteúdo e boa mediação pedagógica é rapidamente identificado pelos alunos como referência de qualidade.

A vice-diretora V1, afirma de forma complementar que a disciplina e o planejamento do professor são essenciais para dar continuidade ao processo de ensino e garantir resultados.

Sem disciplina, eu acredito que não vai a lugar nenhum. Tanto disciplina do aluno quanto do professor. O professor também tem

que ter disciplina, planejamento. Ele tem que ter um domínio de conteúdo. Repassar de uma forma interessante para que os alunos possam compreender. Acredito que é isso. Fixação de atividades. Seria isso mesmo. Dentro dessa linha mesmo. Então, a disciplina para mim é o primordial e o planejamento do professor. O professor tem que se planejar. Ele tem que planejar as suas aulas para dar seguimento, porque senão não tem como dar continuidade. (Vice-diretora, V1, entrevista, 2025).

A fala da vice-diretora reforça a centralidade da disciplina, do planejamento e do domínio do conteúdo como pilares do trabalho docente. De acordo com Libâneo (1994) o planejamento sistemático é condição indispensável para assegurar continuidade, organização e intencionalidade ao processo de ensino, sendo responsabilidade do professor estruturar suas aulas de forma coerente com os objetivos de aprendizagem.

A contribuição de Perrenoud (2002) aprofunda a compreensão sobre a importância da disciplina profissional e do planejamento docente. Para o autor, a prática pedagógica eficaz não ocorre de maneira improvisada: ela exige do professor a capacidade de organizar o tempo, prever etapas, estruturar sequências didáticas e administrar a complexidade do cotidiano escolar. O autor afirma que planejar e manter uma rotina organizada são competências centrais, pois permitem que o docente dê continuidade às aprendizagens e responda às variações e imprevistos da sala de aula.

Isso dialoga com a fala da vice-diretora (entrevista, 2025) ao afirmar que, sem disciplina e planejamento, “*não é possível dar continuidade ao ensino*”. Para Perrenoud (2002), continuidade e coerência são justamente marcas de um trabalho docente profissionalizado, no qual o professor organiza tarefas, estratégias e avaliações de forma articulada.

Tivemos encontros por áreas, e você, como pedagoga, junto com outros profissionais, promoveu diversos momentos de tentativa de articulação. Porém, havia muitos professores sem experiência, sem cursos preparatórios e sem documentos orientadores, como livros didáticos ou materiais de apoio. Quando surgiu um documento, ele não apresentava bibliografia; parecia ignorar os pesquisadores da área da educação, trazendo apenas referências da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Como pode um componente curricular inteiro sem fundamento teórico? Sabemos, pela formação universitária, a importância de artigos, dissertações e textos de grandes pensadores da educação. Essa situação gerou sobrecarga e desvio de função docente, afetando vários professores efetivos. Com a redução da Base, muitos foram obrigados a assumir conteúdos dos

itinerários não por afinidade, mas porque perderam suas disciplinas originais. Assim, docentes sem preparação, sem cursos e sem material tiveram de atuar fora de sua especialização. Essa fragmentação curricular, o excesso de disciplinas e a falta de integração com a BNCC e com a parte diversificada agravaram ainda mais os problemas já existentes. (P2, Entrevista,2025)

A Professora P2, durante a entrevista apresentou impactos negativos na trajetória discente e na qualidade do ensino devido a reformulação da matriz curricular EMTI e conseqüente oferta dos IFs. A fala da professora traz desafios decorrentes da implementação do currículo EMTI, com foco nos desafios para atuação dos docentes. Ela chegou a denominar como “desvio de função” o fato de os professores assumirem componentes com os quais não possuíam formação para lecionar, com fins de complementação de carga horária.

Foi possível perceber que o termo desvio de função foi atribuído para potencializar a dificuldade do docente em ministrar um componente com o qual não possui formação para tal, embora estejam atuando no cargo de professor. Foi mediante esse sentimento de despreparo pediram mudança de lotação ou esquivaram enquanto puderam de assumir aulas de itinerários. Situação que começou a mudar desde 2024 quando foi feita uma recomposição nas diretrizes para distribuição de aulas, com a formação de pacotes pedagógicos compostos por disciplinas da base e itinerários. Assim, a maioria dos professores passaram a ter aulas de IF.

Esse depoimento nos fez pensar em Tardif (2014), no qual argumenta que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e se fundamentam em três dimensões principais: os saberes da formação inicial, os saberes pedagógicos-didáticos e os saberes da experiência. Quando o professor é colocado para lecionar uma disciplina para a qual não foi preparado, ocorre uma quebra na coerência entre esses saberes, gerando fragilidade pedagógica e afetando diretamente a qualidade da prática. Isso porque o conhecimento disciplinar, que é estruturante para o exercício docente, não pode ser improvisado, uma vez que integra o alicerce técnico e epistemológico do trabalho do professor.

De forma complementar a Professora Coordenadora (PC) relata que muitos professores que assumiram disciplinas como Projeto de Vida, nunca tinham trabalhado com a temática. Ela conta o exemplo de um professor que assumiu uma carga horária significativa de Projeto de Vida e disse: *“um professor que assumiu*

uma carga horária significativa de Projeto de Vida para o Ensino Médio, mas nunca havia lecionado a disciplina, precisou de orientação completa”. (PC, entrevista, 2025)

Esse depoimento evidencia que, apesar de a disciplina ter sido incorporada ao currículo a partir do Novo Ensino Médio, sua implementação não se sustenta apenas pela inclusão formal na matriz. Trata-se de um componente com material estruturado, objetivos próprios e metodologias específicas, o que exige formação e orientação pedagógica para que o professor compreenda sua finalidade e desenvolva estratégias coerentes com a proposta, evitando que o trabalho se reduza a atividades pontuais ou pouco articuladas ao percurso formativo dos estudantes.

Uma outra incoerência pontuada refere-se à:

A minha observação é em relação às práticas, práticas experimentais, que abrange necessariamente as disciplinas de biologia, química e física. O que eu tenho observado? Eu vejo uma certa incoerência no seguinte sentido. O professor de biologia, porque ele assume a disciplina prática experimental, ele, na sua condição de prática, poderia trabalhar biologia na sua prática, mas ele não pode trabalhar só biologia na sua prática. Ele tem que trabalhar biologia, química e física, estou certa? Mas eu sou professor de biologia! Seria extremamente mais proveitoso se eu bebesse ali da minha fonte, seria mais enriquecedor explorar essa minha fonte. (PC, entrevista, 2025)

A fala da professora Coordenadora, reflete um dos maiores desafios do currículo EMTI, a implementação da disciplina Práticas Experimentais. Com foco na área de Ciências da Natureza, a disciplina pode ser ministrada por professor de Química, Física e Biologia, contudo geralmente o professor foca na disciplina que é de sua formação inicial. As reuniões de planejamento com foco na integração curricular e práticas interdisciplinares são alternativas viáveis para garantir o desenvolvimento de ações que contemplem a transversalidade do currículo. Sem o devido planejamento, a implementação da disciplina pode gerar desencontro entre o professor e sua área de especialização, gerando desgaste profissional, afetando a identidade docente e comprometimento da qualidade de suas aulas e aprendizado discente.

Outra questão é a falta de profissionais preparados para atuar nessas áreas. Temos bons profissionais na escola, mas ainda há dificuldade em compreender claramente o que deve ser trabalhado nas disciplinas da Base e o que corresponde aos itinerários. Essa

percepção ainda não está totalmente consolidada na equipe. (EEB, Entrevista, 2025)

Uma das Professoras de Biologia da escola, fez menção ao trabalho com os Itinerários Formativos, considerando sua experiência. Recém-chegada na escola e na docência a professora pontuou que:

Uma interação desafiadora, na minha opinião falta preparo da minha parte e de grande parte dos docentes, acho que deveriam formar professores especializados em cada área e melhorar os materiais disponíveis. Ex.: já trabalhei tecnologia e inovação usando apostilas de papel e caneta, acho contraditório, deveria ter sido uma disciplina transformadora, já que era tecnologia e inovação, porém os fatores limitantes não são apenas dos materiais, mas da formação e organização da carga horária do professor, por mais que a realidade peça que o professor seja autodidata e tenha acúmulo de trabalho em casa, às vezes não damos conta. (Professora de Biologia e Emergência Climática, Questionário, 2025).

Com um depoimento também nessa linha, a Professora de Língua Portuguesa, afirma que *“precisa ter professores capacitados, não lecionar as matérias apenas pois “sobrou”. Quando não acontece a capacitação como obrigatória, os alunos não conseguem aprender como deveriam”* (Professora Língua Portuguesa, Questionário, 2025). A fala da professora põe em evidência a concepção de Nóvoa (2009) sobre a importância da formação de professores. Segundo o autor, é fundamental que a formação dos professores esteja mais próxima da realidade escolar e dos desafios enfrentados na prática cotidiana.

Esse cenário indica que a evolução dos tempos e as novas exigências institucionais demandaram o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos docentes; contudo, a empatia, a boa comunicação e a competência pedagógica permanecem como atributos essenciais de um bom profissional da educação.

Diante dessas considerações, Nóvoa (2009) apresenta cinco propostas gerais com o objetivo de inspirar a renovação dos programas e das práticas de formação docente: práticas, ao colocar a aprendizagem e o cotidiano da sala de aula no centro da formação, com análise de situações reais; profissão, ao defender que a formação aconteça “dentro da profissão”, com a cultura escolar e os professores experientes como referência (mentoria, indução e acompanhamento); pessoa, ao reconhecer que ensinar envolve identidade, valores e dimensões relacionais, exigindo reflexão sobre si e sobre o próprio percurso; partilha, ao valorizar o trabalho

colaborativo e a construção coletiva de saberes na escola; e público, ao reforçar a responsabilidade social da docência e a participação dos professores no debate educacional, tornando visível seu trabalho e seu compromisso com a escola pública.

Nessa direção, a professora P4, em sua entrevista argumenta que o currículo para a formação integral é "*quase utópico*" na prática, em parte devido à "*ausência de formação por parte do professor*" para os novos componentes (P4, entrevista, 2025).

Bom, o corpo de professores, o docente, ele é importantíssimo, né? Primeiro, os professores têm que estar inteirados do que é a proposta do ensino integral. Eu, de alguma maneira, já dei a minha experiência própria, que eu iniciei tudo isso com muito preconceito a respeito, com muitas dúvidas a respeito. A própria escola foi aprendendo com o tempo. Não veio o material já pronto e a gente foi ali, foi todo um aprendizado. Então, foi um amadurecimento da escola, da minha parte, da equipe diretiva, da equipe de professores. Nós fomos amadurecendo, aprendendo, adquirindo o know-how⁶. Os novatos que chegam, de alguma maneira, vão se adaptando à proposta. (P1, entrevista, 2025)

Um ponto a considerar é que os professores que declararam explicitamente despreparo para trabalhar com os IFs são os professores com menor tempo de atuação no EMTI. Além disso, apenas um único professor afirmou nunca ter trabalhado com IFs. A situação descrita pela PC, também evidencia a necessidade concreta de apoio formativo no cotidiano escolar. Essa realidade se aproxima da argumentação de Libâneo (2008)

É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrenta-las (Libâneo, 2008, p. 228)

Libâneo (2008) afirma que a formação continuada torna-se essencial para promover reflexão, reelaboração de práticas e enfrentamento das dificuldades docentes. De acordo com essa visão, ao assumir um componente para o qual não possuía experiência, o professor vivenciou exatamente o tipo de desafio que,

⁶ *Know-how*: termo em inglês que significa saber fazer, utilizado para designar o conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências práticas necessários para realizar determinada atividade com eficácia.

segundo o autor, exige processos formativos que auxiliem o docente a compreender suas limitações, reconstruir seu repertório pedagógico e atuar com maior segurança e intencionalidade.

A realidade do EMTI é sempre muito instável quando se pensa nos componentes que serão ofertados, bem como quais os professores que irão trabalhar com as disciplinas, o que demanda o investimento na formação continuada do corpo docente para essas novas disciplinas. A formação continuada específica apresenta-se como um ponto de partida para que o docente possa familiarizar com a proposta da disciplina, acessar e construir materiais em conjunto viabilizando a efetividade da disciplina. Isso contudo, não deve inibir o potencial autoral e criativo do docente, dando-lhe autonomia para os devidos ajustes conforme o público atendido.

Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se observam situações concretas vividas na escola, como por exemplo, em casos que os professores que lecionam IF para complementação da carga horária:

Minha interação com os IFs se deu através da necessidade da escola em suprir uma demanda específica dos IF. Foi realizada a formação necessária e preparei também de forma autônoma através de cursos oferecidos pelo governo de MG. Hoje, nos IFs atuo como mediador do conhecimento nas áreas específicas. Auxilio os alunos a identificar seus interesses e aptidões, conectando-os com projetos de vida e oferecendo suporte para a construção de um percurso formativo personalizado. (Professor de Filosofia, Projeto de Vida e Estudos Orientados, Questionário , 2025)

Contextualizando o depoimento, observamos que o professor relata ter assumido os IFs em razão de uma necessidade da escola, a qual é resultante da dificuldade em encontrar um docente disponível para ministrar essas aulas. Dessa forma, ele passou a lecionar Filosofia, área de sua formação inicial, e também os componentes de Projeto de Vida e Estudos Orientados, em caráter de complementação. Compreendidos como disciplinas integradoras, elementos centrais na integração entre FGB e IF, esses componentes exigem formação específica de acordo com os princípios formativos do EMTI. Além disso, são organizados em aulas estruturadas que devem ser desenvolvidas de forma integral e conforme as orientações pedagógicas do modelo.

Relembrando que, de acordo com o Documento Orientador EMTI 2025, os Estudos Orientados têm como objetivo ajudar o estudante a organizar sua rotina de

estudos e a desenvolver autonomia para aprender. Já o Projeto de Vida orienta o aluno a refletir sobre suas metas pessoais, sociais e profissionais, relacionando o aprendizado escolar com suas escolhas futuras. Juntos, esses componentes fortalecem o protagonismo estudantil e apoiam a formação integral do estudante (Minas Gerais, 2025).

Esse depoimento chama atenção para a importância da apropriação do Modelo Formativo do EMTI, a partir dos cadernos de Formação do ICE, em processo de formação continuada para apropriação do modelo. No entanto, essa formação precisa ser melhor estruturada porque a forma como acontece não prepara o professor de forma suficiente para o desenvolvimento do trabalho de forma exitosa.

A leitura e das diretrizes e acesso aos materiais não garante uma preparação adequada. Afinal, como afirma Perrenoud (1999), uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não vai muito longe. Além disso, o autor argumenta que a experiência e o bom senso, embora necessários, não bastam para sustentar uma prática pedagógica crítica e transformadora. Ele diferencia a reflexão espontânea, construída a partir da vivência individual, da reflexão sistematizada, fundamentada em conhecimento teórico e apoiada em métodos de análise da prática. Para o autor, torna-se essencial que o professor desenvolva saberes profissionais, articulando teoria e prática e reconhecendo o caráter complexo e imprevisível das situações escolares.

O corpo docente da escola EEVB é bem capacitado no que tange à formação inicial e especializações vinculadas à sua área de formação inicial. O ideal de formação que se propõe é referente à programas de formação continuada, diante das inovações decorrentes das mudanças curriculares ou programas que surgem no contexto da escola de forma recorrente, faz-se necessário conhecimentos específicos que estejam alinhados com demandas particulares da disciplina ou projetos. Essa concepção corrobora com o discurso de Nóvoa (2009) ao falar que a formação do professor deve ser constituída dentro da profissão.

Em complemento ao que foi analisado até aqui, a professora P2, traz um olhar sobre a carreira docente:

Se não houver um incentivo ao professor efetivo, para que ele vai pegar carga horária extra? Aulas de extensão extra: para que ele possa ajudar a fazer esse diálogo, nós vamos continuar recebendo profissionais volantes, itinerantes na escola, que longe de eu dizer

que são profissionais ruins, pelo contrário, eles são vítimas da rotatividade que o próprio estado, a própria secretaria os impõe, fazendo concursos com cinco, oito, dez vagas. Nunca vai ter um corpo docente efetivo. Nós sabemos que o corpo docente efetivo, ele tem muito mais possibilidade de fazer essa articulação curricular, de pegar essas aulas como aulas de extensão curricular e realmente oferecer para o aluno um ensino, um plano de curso, um currículo, um guia de aprendizagem, como a nossa escola também faz e adequa (P2, entrevista, 2025)

Esse depoimento dialoga com a concepção de Libâneo (2008) ao afirmar:

Formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições do trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudos e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática dos colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, etc), reunir-se com os pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular (Libâneo, 2008, p. 230).

Para finalizar, é possível entender que os relatos dos docentes reforçam que a eficácia pedagógica não depende apenas da intenção ou do engajamento, mas de condições que favoreçam a formação contínua e o desenvolvimento profissional, garantindo que o professor esteja à altura das exigências do currículo do EMTI e possa atuar com autonomia, coerência e responsabilidade. Nesse sentido, a discussão sobre formação e prática pedagógica conduz, necessariamente, a uma dimensão mais ampla: como a escola organiza sua gestão para responder às demandas do EMTI.

3.5.4.6 A Gestão Escolar e as demandas do EMTI

Esta seção discute como a gestão escolar da EEVB tem se organizado para responder às demandas específicas do EMTI. Ao finalizar as perguntas do questionário, foi solicitado aos respondentes que apresentassem sugestões para implementação eficaz do currículo EMTI. Do total de respondentes, 25 professores trouxeram contribuições e foi realizada uma análise das respostas separando-as por categoria e levantamento da frequência em o problema foi apresentado. As informações foram sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 12. Sugestões para Implementação do Currículo EMTI

Categoria	Número de depoimentos	Porcentagem (%)
1. Investimento na estrutura física da escola e recursos materiais	4	36,00%
2. Formação continuada e valorização do profissional docente	6	24,00%
3. Organização curricular, carga horária e burocracia	9	16,00%
4. Planejamento colaborativo, gestão democrática e engajamento da comunidade	4	16,00%
5. Centralidade do estudante, práticas pedagógicas e articulação externa	2	8,00%
Total	25	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base na análise das entrevistas e dos questionários, de uma maneira geral segue, um compilado das lacunas identificadas na implementação do EMTI. A análise dos dados evidencia que a política do EMTI foi implementada por meio de decisões centralizadas, decorrentes de arquitetura curricular *top-down*, definidas pela secretaria. Esse formato resultou em mudanças recorrentes de matrizes curriculares, compostas por um número elevado de componentes curriculares, chegando a 27 disciplinas no 1º ano em 2023, além de mudanças frequentes na oferta das matérias, algumas das quais deixam de ser ofertadas sem comunicação prévia. Observa-se também redução da carga horária da BNCC, com impacto direto em disciplinas como Física e Química.

No que se refere à infraestrutura e à permanência dos estudantes, a escola não dispõe de condições adequadas para atender alunos em tempo integral. Há insuficiência de espaços destinados ao descanso durante o horário de almoço, ausência de banheiros adaptados e de vestiários, além de limitações relacionadas à acessibilidade física. Também foram apontadas falhas no funcionamento de equipamentos e da internet, o que dificulta a realização de aulas práticas dos itinerários formativos. Os laboratórios existentes são pouco utilizados devido à falta de manutenção e de profissionais técnicos.

Em relação aos recursos humanos e à formação, a implementação da política não foi acompanhada de formação específica para os componentes dos IFs. Professores assumem disciplinas fora de sua área de formação para completar a carga horária, o que ocorre paralelamente à alta rotatividade de docentes contratados. Esse contexto contribui para a ampliação da carga de trabalho, múltiplas jornadas e redução do tempo destinado ao planejamento pedagógico.

Quanto ao planejamento, diálogo e avaliação, a interação entre professores ocorre de forma pontual e informal, sem espaços institucionais sistematizados. Paralelamente, há acúmulo de demandas burocráticas como preenchimento de relatórios e planilhas, que ocupam parte significativa do tempo de trabalho docente. A equipe gestora e docente busca articular a BNCC e os IFs, porém relata dificuldades relacionadas à definição de metas, organização do processo e flexibilidade na implementação.

Então, as informações apresentadas descrevem os problemas enfrentados na implementação do EMTI. É notório que a maioria delas requerem a interferência de outras instâncias como a SEEMG e SRE e que por isso não terão aplicação direta nesse estudo, por não ser exequível considerando o limite de atuação gestão pedagógica da escola. Ao falar das ações que podem contribuir para melhoria do EMTI, a Diretora da Escola EEVB, revela que:

Eu preciso de amparo, sabe? Efetivo da secretaria, de escuta da secretaria. [...] O que nós precisamos? Escuta efetivo da secretaria. Ir lá, ver o espaço, nos ajudar, porque a impressão que me passa é que existe uma porta trancada do lado de lá. Você bate, porta toca, mas ninguém escuta (Diretora, Entrevista, 2025)

A fala da Diretora expressa a sensação de ausência de apoio institucional e de distância entre a escola e a secretaria, indicando que questões estruturais não são acompanhadas ou compreendidas pelas instâncias responsáveis. Essa percepção se articula com a análise de Delgado *et al.* (2021), ao falarem das áreas situadas no nível macro, como formação contínua, apoio técnico e parcerias que demandam recursos, estão fora da governabilidade da escola e são identificadas pelos diretores como áreas-problema.

Assim, o depoimento da Diretora evidencia, na prática, o mesmo ponto destacado pelos autores: a escola depende de decisões externas para enfrentar desafios que não consegue resolver sozinha e, quando esse suporte não se

concretiza, a gestão local se vê limitada diante de demandas que extrapolam sua capacidade de ação.

De modo complementar, para Lück (2011) a gestão educacional é um processo que articula o sistema de ensino e a coordenação das escolas em consonância com as políticas públicas, orientando a implementação das ações pedagógicas. A autora destaca que essa gestão deve apoiar-se em princípios democráticos, promovendo participação, compartilhamento de decisões, transparência e mecanismos de acompanhamento e avaliação. Também ressalta que a escola precisa desenvolver autonomia dentro de suas competências, criando soluções próprias para organizar seu trabalho e produzir resultados consistentes.

No contexto do PAE, essa abordagem significa que as ações previstas não devem ser apenas respostas pontuais aos problemas, mas parte de um processo integrado, no qual diagnóstico, planejamento, execução e avaliação formam um ciclo contínuo de melhoria. A ênfase da autora na participação e no compartilhamento de decisões reforça que o PAE precisa envolver docentes, estudantes e demais atores para garantir legitimidade e viabilidade.

Da mesma forma, a necessidade de transparência e autocontrole, destacada por Lück (2011), se relaciona diretamente ao uso de indicadores, monitoramento e revisão das metas estabelecidas no plano. Essa visão remete ao conceito de Gestão Integrada defendido por Machado (2020), ao apontar a importância do respeito entre as várias instâncias do sistema educacional, desde o nível micro ao macro.

Ou seja, da relação de interdependência entre os órgãos superiores do sistema, como as secretarias de educação e superintendências, como o nível micro, a escola. (Machado, 2020). O pouco de diálogo gera fragilidade nessas relações e compromete o sucesso da gestão escolar.

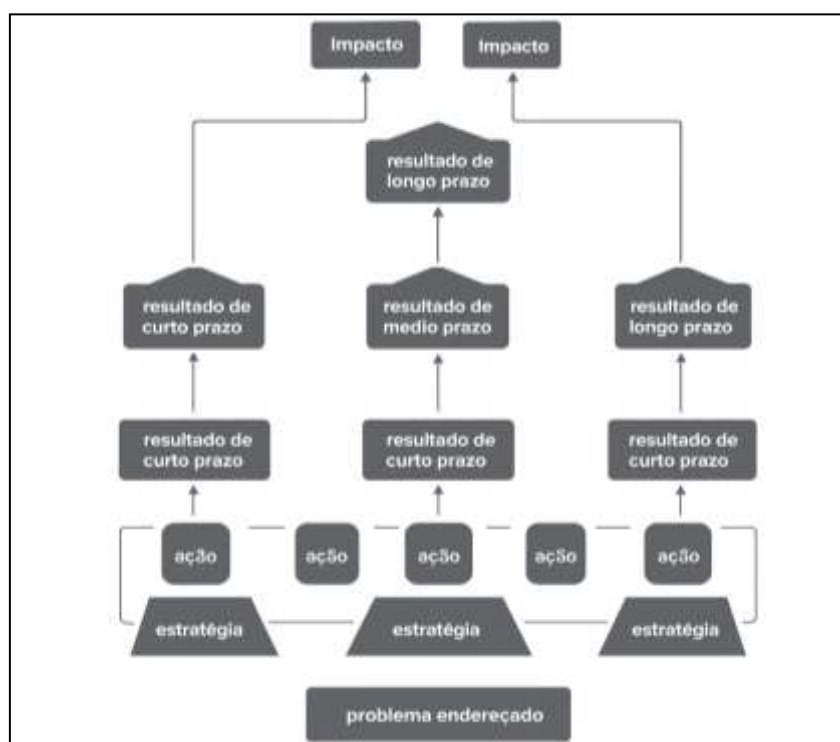
Considerando, a minha atuação como Especialista da Educação Básica, atuante na coordenação pedagógica da escola, apresento a seguir ações propositivas visando intervenção nos desafios apontados nesse estudo, no âmbito da gestão pedagógica, que contemplam o eixo: Planejamento, Diálogo e Avaliação. O intuito é transformar intenções normativas do EMTI em práticas efetivas, fortalecendo processos de implementação, acompanhamento e revisão contínua das ações pedagógicas.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) COM O SUPORTE DA TEORIA DE MUDANÇA

O Plano de Ação proposto para esta pesquisa tem como fundamento teórico a Teoria da Mudança (TdM). Trata-se de uma abordagem metodológica utilizada para planejar, monitorar e avaliar programas e políticas, descrevendo de forma explícita como e por que uma intervenção pode gerar determinados resultados. Desenvolvida originalmente por Weiss (1995) no campo da avaliação de programas sociais, a TdM se fundamenta na construção de relações de causa e efeito que conectam atividades, produtos, resultados e impactos, tornando mais clara a lógica das transformações esperadas.

Conforme Silva (2020), a TdM é uma ferramenta essencial para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e iniciativas sociais, pois tem a capacidade de tornar explícitas e tecnicamente consistentes as cadeias de resultados, fortalecendo as relações de causalidade entre as estratégias e os impactos desejados. A seguir, apresenta-se um esquema básico da Teoria de Mudança (Silva, 2020):

Figura 1: Esquema básico de uma Teoria de Mudança



Fonte: Silva (2020)

Partindo de um problema, os elementos principais da teoria são: situação-problema ou necessidade social identificada; insumos (recursos disponíveis); atividades planejadas; produtos (resultados imediatos das ações); resultados intermediários (mudanças observáveis); impactos (transformações de longo prazo); pressupostos e fatores externos (Weiss, 1995).

Assim, as etapas de construção consistem em: 1. Diagnóstico do problema e definição do público-alvo; 2. Identificação dos resultados desejados; 3. Mapeamento do caminho causal entre ações e resultados; 4. Verificação de pressupostos e riscos; 5. Elaboração de indicadores e meios de verificação e 6. Validação com os atores envolvidos (Weiss, 1995)

É neste sentido que os casos estudados permitem afirmar que os exercícios de formulação de teorias de mudanças contribuíram para elevar a qualidade dos desenhos estratégicos e dos planos tático operacionais das iniciativas, o que contribuiu para o nascimento e desenvolvimento de iniciativas mais aderentes à realidade, mais relevantes na perspectiva dos atores e com maior capacidade de produzir os efeitos desejados, fossem eles fruto de *advocacy*, formação pedagógica, suporte a gestores, atualização de legislação, fomento a coalizões, ampliação da empregabilidade de jovens, produção de pesquisas, qualificação de serviços de saúde, entre outros (Silva, 2020, p. 107-108).

O trecho de Silva (2020) mostra que a formulação de ações por meio da TdM podem contribuir para elevar a qualidade de desenhos estratégicos e planos tático-operacionais, tornando as iniciativas mais próximas da realidade e mais capazes de alcançar os efeitos desejados. Essa reflexão dialoga diretamente com os desafios enfrentados na implementação do EMTI, que frequentemente ocorre em contextos marcados por fragmentação curricular, baixa articulação entre atores, insuficiência de planejamento integrado e dificuldade de transformar diretrizes nacionais em práticas pedagógicas consistentes.

Assim como apontado nos dados obtidos nessa pesquisa, o EMTI depende de processos de planejamento estruturados e dialógicos para que suas propostas se tornem executáveis no cotidiano escolar. A TdM oferece um caminho para enfrentar esses desafios, pois permite que gestores e professores revisem estratégias, identifiquem lacunas, alinhem expectativas e operacionalizem ações de forma mais coerente com as condições reais da escola.

Outra citação relevante que auxilia na compreensão e implicações referentes à aplicação da Teoria de Mudança é apresentada a seguir:

Os casos estudados revelam que os processos colaborativos que deram origem às teorias de mudança e o uso de pressupostos teóricos, empíricos e experienciais na sustentação das cadeias de resultados foram um modo efetivo de agenciar ciência e política e de demonstrar a capacidade desta articulação para qualificar políticas públicas, iniciativas sociais e as próprias instituições e suas relações na sociedade. Se Arretche (2001) afirma ser fundamental considerar “que a implementação modifica o desenho original das políticas”, que elas ocorrem “em um ambiente caracterizado por contínua mutação” e que é fácil constatar que os “os implementadores é que fazem a política e a fazem segundo suas próprias referências”, o que corrobora as afirmações de Lipsky (2019) e Lotta (2012), parece oportuno convergir com tais autores na análise da autonomia decisória dos implementadores e na importância da adoção de mecanismos politicamente plurais e tecnicamente consistentes para produzir ações de interesse público e efetiva relevância para a sociedade (Silva, 2020, p. 108)

O trecho destaca que a construção colaborativa, sustentada por pressupostos teóricos, empíricos e experienciais, fortalece a articulação entre ciência e política. Assim, a TdM atua com mecanismos plurais, participativos e tecnicamente consistentes ao reconhecer o papel dos atores da implementação e para ações públicas mais efetivas e contextualizadas.

No contexto específico do EMTI, a construção de um PAE usando a TdM é particularmente útil para corrigir e estruturar o trabalho pedagógico, especialmente porque os dados da pesquisa indicam que a política educacional original falhou por ser uma arquitetura curricular *top-down*, imposta de cima para baixo e sem diálogo com a comunidade escolar. Essa perspectiva teórica visa auxiliar na construção de um PAE de forma sistemática e reflexiva, garantindo que o plano não se restrinja a uma lista de atividades, mas sim a um caminho lógico e validado para a transformação, com consistência das cadeias de resultados, numa relação de interdependência que se configura numa lógica causal, como apresentado na figura a seguir:

Figura 2: Teoria de Mudança - Relação de etapas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A TdM exige que o PAE estabeleça uma cadeia lógica clara entre os esforços (Estratégias), os resultados imediatos, os resultados intermediários e o impacto de longo prazo. Isso impede que a escola implemente programas desprovidos de sentido ou de condições humanas e materiais para implementá-lo.

Nesse ponto, a partir da implementação do currículo do EMTI em uma escola pública estadual da região do Vale do Aço, a análise dos dados evidenciou, em primeiro lugar, que um dos principais problemas enfrentados na implementação da Educação Integral reside na distância entre a idealização da política educacional e as condições concretas das escolas para colocá-la em prática.

Muitas vezes, a política é concebida em uma perspectiva ideal, pautada por princípios como interdisciplinaridade, protagonismo juvenil, articulação curricular, formação continuada e integração comunitária, mas sem uma análise da realidade estrutural, administrativa e formativa das redes. Esse descompasso gera expectativas difíceis de serem alcançadas pelos docentes e dificulta a materialização da proposta pedagógica, pois a política pressupõe níveis de autonomia curricular, colaboração docente e recursos pedagógicos que a escola, em muitos casos, não possui.

Foi possível perceber que a essência dos desafios na implementação do EMTI não está apenas na execução, mas no próprio desenho da política, que frequentemente desconsidera a complexidade do cotidiano escolar, produzindo um currículo ideal e uma prática possível que raramente se encontram. Assim do ponto de vista prático, identificou-se necessidade de melhoria da estrutura física; momentos e espaços adequados para planejamento coletivo e projetos interdisciplinares; estreitamento das Parcerias interinstitucionais e políticas para Gestão de Pessoas, Formação Docente e currículo escolar.

A partir dos elementos críticos identificados na análise dos dados, este Plano de Ação Educacional (PAE) apresenta uma proposta de gestão voltada à implementação do currículo do EMTI na perspectiva de tratar os desafios e

perspectivas para uma aprendizagem significativa, situando os principais pontos que interferem na efetivação das práticas curriculares. Posteriormente, é detalhado o PAE com foco nas ações de governabilidade da gestão pedagógica, organizando diretrizes e estratégias específicas para fortalecer a implementação do currículo e melhorar as condições do trabalho pedagógico.

O PAE parte da dimensão Planejamento, Diálogo e Avaliação, com o intuito de aprimorar a implementação do currículo. Assim, as ações foram pensadas numa relação causal, onde uma complementa a outra e contribui para uma prática pedagógica mais eficaz. Dessa forma as ações estão assim sistematizadas: apropriação do currículo vigente, especialmente dos itinerários formativos a serem ofertados, práticas de integração curricular entre a parte diversificada do currículo FGB e IF, mapeamento dos interesses dos estudantes e ações de protagonismo estudantil. A execução ficará a cargo do corpo docente da instituição, coordenação pedagógica e com o acompanhamento e suporte da direção escolar.

Vale dizer que as ações propositivas nascem do desejo de fazer valer, de forma efetiva, as ações educativas e mecanismos de gestão proposto para o EMTI, pois quando se pensa no contexto da prática, os ideais propostos apresentam-se distantes da realidade ou bastante desafiadores para serem implementados, por intercorrências típicas da rotina escolar.

4.1 APROPRIAÇÃO DAS EMENTAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A apropriação das ementas dos Itinerários Formativos (IFs) é uma etapa essencial para a implementação coerente do EMTI, pois trata de momentos de estudos voltados para conhecimento da proposta de cada componente curricular, acesso e análise dos materiais informativos e finalidades. Como destaca Silva (2020), políticas educacionais só se tornam eficazes quando os atores responsáveis por sua execução compreendem plenamente os objetivos, estratégias e resultados esperados, fortalecendo a relação entre ciência, política e prática pedagógica.

No caso do EMTI, a integração entre FGB e IFs depende da clareza curricular, da articulação entre áreas e do alinhamento metodológico. Entretanto, a pesquisa revelou que os docentes têm pouca familiaridade com as competências, finalidades e pontos de articulação previstos nas ementas dos itinerários, o que gera práticas fragmentadas e dificulta a consolidação de um currículo verdadeiramente integrado.

Assim, o estudo direcionado da matriz curricular, pautado na ação de apropriar das ementas, deixa de ser apenas uma exigência formal e passa a funcionar como elemento de reflexão sobre a ação. Trata-se de uma prática que permite ajustar concepções, alinhar expectativas e instaurar comportamentos profissionais mais coerentes com o EMTI, favorecendo a construção de uma cultura organizacional colaborativa. Dessa forma, pode-se reduzir a distância entre o desenho idealizado do EMTI e as condições reais da escola, permitindo que professores alinhem expectativas, identifiquem convergências e construam planejamentos mais coerentes.

A coordenação pedagógica será responsável pela condução da ação, enquanto os professores da FGB e dos IFs participarão como público-alvo direto. Esse momento de apropriação dos itinerários formativos será realizado no início do ano letivo e retomado a cada trimestre, em encontros presenciais na sala de reuniões da escola, utilizando documentos oficiais como matriz curricular, Plano de Curso CRMG e ementas atualizadas.

Sua execução ocorrerá por meio de leitura coletiva, análise das competências, discussão dos pontos de integração e elaboração de um documento síntese. Não haverá custos adicionais, utilizando a própria infraestrutura e materiais internos. O quadro a seguir detalha o PAE da primeira ação, voltado para reuniões com foco na Apropriação dos Itinerários Formativos e com enfoque na TdM.

Quadro 13 - Apropriação das Ementas dos Itinerários Formativos

<p>Situação Problema: Devido às constantes mudanças na matriz curricular no EMTI, a equipe docente desconhece ou tem pouca familiaridade com os objetivos, competências e função dos Itinerários Formativos, o que impede a articulação com a FGB e gera práticas pedagógicas fragmentadas e desalinhadas ao EMTI.</p> <p>Objetivo Geral: Compreender as competências, objetivos e estrutura dos Itinerários Formativos para possibilitar sua articulação coerente com a Formação Geral Básica.</p>				
INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS	IMPACTOS
Elementos necessários para iniciar o programa	Ações implementadas para gerar resultados	Entregas diretas e mensuráveis	Mudanças observáveis no curto e médio prazo	Transformações sustentáveis no sistema educacional
<p>Recursos Humanos: Professores FGB e IF Coordenação pedagógica e equipe gestora</p> <p>Recursos Materiais: Arquivos digitais com a matriz curricular, plano de curso e ementas; Sala de reunião, papéis para anotações e canetas; Computadores</p>	<p>Apropriar-se das ementas dos Itinerários Formativos</p> <p>Como: estudo das ementas, objetivos e competências; identificação dos pontos de articulação com a FGB (Plano de Curso CRMG)</p> <p>Quando: Dias escolares de início do ano letivo e retomada a cada trimestre</p> <p>Registrar ata da(s) reunião (ões) realizada(s)</p>	<p>Documento com convergências e articulações possíveis entre IF e FGB</p> <p>Ata de reunião</p>	<p>Compreensão clara das relações curriculares</p>	<p>Garantia da indissociabilidade entre Itinerário Formativo e Formação Geral Básica</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A ação propositiva, apresentado no quadro 13 deste PAE propõe intervenção à situação-problema definida pelo domínio limitado sobre os itinerários formativos ofertados. Esse cenário decorre das mudanças frequentes na matriz curricular, que alteram a oferta de itinerários e provocam descontinuidade pedagógica, insegurança docente e desmotivação dos estudantes. Nesse contexto, o PAE define como público-alvo direto os professores dos IF e FGB. O público-alvo indireto são os estudantes do EMTI da escola EEVB.

A partir desse diagnóstico, o estudo aponta como resultados esperado: aprofundamento do conhecimento sobre as ementas, maior alinhamento entre FGB e IF, fortalecimento do planejamento integrado e diminuição da fragmentação pedagógica. Esses objetivos se articulam em uma cadeia lógica que parte do estudo detalhado das ementas, avança para a compreensão das competências e culmina na produção de planejamentos coerentes capazes de favorecer aulas integradas e aprendizagens mais significativas.

A execução das ações depende de condições institucionais concretas. A participação dos professores nas reuniões, a disponibilidade dos documentos curriculares e a garantia de tempo para planejamento formam o conjunto de pressupostos que possibilita o andamento do processo. O estudo também identifica riscos que podem interferir nas etapas propostas, como resistência docente, limitações de tempo institucional, dificuldades de conciliação de horários e atualizações constantes da matriz curricular.

Para acompanhar o desenvolvimento do PAE, o estudo define indicadores como a frequência registrada nas reuniões, a produção de documentos-síntese, a qualidade dos planejamentos elaborados e as evidências observadas no acompanhamento do trabalho docente. A validação das ações ocorrerá em reunião ampliada com professores, coordenação e gestão, ocasião em que o documento-síntese será revisado e as articulações ajustadas coletivamente.

A rotina de estudos para a apropriação das ementas dos IFs será organizada em três momentos complementares, estruturados para promover análise, articulação curricular e sistematização coletiva. No primeiro momento, dedicado à organização inicial, será realizado um encontro de 50 a 60 minutos para a formação de grupos mistos compostos por professores da FGB e dos IF, com quatro a seis participantes por grupo.

Cada grupo ficará responsável por um conjunto de ementas dos IFs e receberá como material de apoio a matriz curricular, os planos de curso e as ementas. Em seguida, ocorrerá a etapa de leitura e análise das ementas, distribuída em dois encontros de 50 minutos. Os professores farão uma leitura individual e silenciosa, preencherão suas percepções iniciais e, posteriormente, identificarão de forma coletiva os objetivos, competências e habilidades previstas. Também será destinado um tempo para levantamento de dúvidas conceituais, de pontos de atenção. Será disponibilizado uma ficha padrão, conforme o Formulário 1, do Apêndice C.

O segundo momento concentra-se na identificação dos pontos de articulação entre IF e FGB, distribuído em dois encontros também de 50 minutos. Os professores irão comparar as competências dos IFs com as competências específicas da formação geral, destacando convergências, como habilidades semelhantes, temas comuns e metodologias possíveis, e listando lacunas relativas aos aspectos dos IF que não encontram suporte na FGB. Esses dados serão registrados no documento de Articulações possíveis IF - FGB, conforme o Formulário 2, do Apêndice D.

Em seguida, será o momento de sistematização dos estudos, etapa em que cada grupo organizará um quadro-síntese contendo os objetivos dos IFs, as competências prioritárias, os pontos de articulação com a FGB e sugestões de práticas integradoras. Os registros serão feitos em formato digital, conforme orientado no Formulário 3, do Apêndice E.

A socialização entre grupos ocorrerá em encontro ampliado de aproximadamente 80 minutos, no qual cada grupo apresenta seus resultados de forma breve. Será dada oportunidade para perguntas e ajustes que irão contribuir para a consolidação dos pontos comuns, resultando em um único documento institucional.

O terceiro momento corresponde à revisão trimestral. Em encontros de 50 minutos, realizados no final da etapa letiva, os professores analisam as atualizações necessárias decorrentes de mudança necessária ou de dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações. Esse processo inclui relatos dos docentes sobre o uso das articulações em sala de aula, revisão das ementas e ajustes no documento institucional. Para sustentar esse trabalho, cada professor(a) deverá manter um registro contínuo, produzindo semanalmente sobre a articulação entre FGB e IF

realizada em suas aulas. A Coordenação Pedagógica será responsável por recolher e analisar esses registros que alimentam a revisão trimestral e servem como base para ajustes posteriores, conforme orienta o Formulário 4, do Apêndice F.

Como produto final, espera-se a elaboração de um documento institucional consolidado contendo as articulações entre IF e FGB (Quadro-síntese), acessível a todos os docentes, além da construção de um banco de exemplos de práticas integradas elaboradas pelos grupos. Ressalta-se que o tempo destinado às atividades e o número de encontros podem ser ajustados conforme as demandas da escola, sendo recomendável fracionar reuniões extensas para garantir participação efetiva e preservar espaço para informes administrativos.

Por fim, deverá ser registrada ata com síntese dos assuntos tratados, conforme direcionamento apontado no modelo de ata proposto no Apêndice G. Os formulários que subsidiam as etapas do processo encontram-se reunidos nos Apêndices, incluindo ficha de leitura de ementa, ficha de análise de articulação, quadro-síntese para socialização, registro semanal do professor e modelo de ata das reuniões de estudos dos IFs.

4.2 AÇÃO INTEGRADA – ENCONTROS QUINZENAIS E PLANEJAMENTOS INTEGRADOS ENTRE FGB E IF

Feito o estudo da matriz curricular é o momento de pensar uma rotina de planejamento para colocar em prática a integração entre FGB e IFs, o que exige ações colaborativas e planejamento articulado entre docentes e coordenação pedagógica. No entanto, conforme o diagnóstico realizado, a ausência de tempo institucional e de rotinas formais de planejamento coletivo têm gerado práticas isoladas, dificuldades de continuidade curricular e sobreposição de conteúdos. Por isso, a construção de espaços institucionais para articulação entre áreas é fundamental, a fim de reduzir distorções, alinhar expectativas.

A concepção de Libâneo (2008) sobre a cultura escolar como espaço de mudança, encontra correspondência com essa proposta de Encontros Quinzenais e dos Planejamentos Integrados entre FGB e IF. Esses momentos sistematizados de estudo, diálogo e tomada conjunta de decisões materializam a criação de lugares e tempos que o autor aponta como essenciais para a consolidação de uma cultura colaborativa. Ao promover a troca de experiências, a integração curricular e a

negociação de práticas pedagógicas entre diferentes componentes do EMTI, transformam o cotidiano escolar em um ambiente de investigação e reflexão compartilhada. Nesse processo, o papel da direção e da coordenação pedagógica torna-se central, pois são elas que sustentam a dinâmica colaborativa, organizam o espaço reflexivo e garantem condições para que o grupo docente desenvolva novas formas de agir, pensar e planejar.

Essa ação é necessária para estruturar momentos sistemáticos de diálogo, promover a leitura conjunta dos documentos curriculares e elaborar planejamentos integrados, projetos interdisciplinares capazes de garantir coerência pedagógica ao longo do trimestre e estimular o uso das metodologias ativas.

É importante formalizar a rotina de integração curricular, por meio de horas remuneradas obrigatórias, encontros específicos para articulação e o planejamento entre a FGB e IFs. Os atores responsáveis pela implementação dessas ações serão a escola, com o apoio da SEEMG.

Complementarmente, como forma de gerenciar a incompatibilidade de horários dada a extensa jornada dos professores, sugere-se que, a instituição possibilite a realização de encontros híbridos/virtuais, utilizando plataformas de videoconferência para realizar o planejamento colaborativo.

Propõe-se a organização de Grupos de Planejamento por Área/IF, neles a gestão escolar deve organizar o horário para que o maior número possível de professores que lecionam o mesmo Itinerário ou área de conhecimento tenham um mesmo período livre para os encontros quinzenais.

Outra necessidade é a desburocratização do fazer pedagógico com o objetivo de focar no apoio direto ao planejamento e na rotina de articulação curricular dos professores. Os atores responsáveis por essa ação seria a Secretaria de Educação e gestão escolar, para autorizar esse formato de reunião e sintetizar com mais efetividades as tarefas encaminhadas às escolas.

Assim, para o ano de 2026, propõe-se alterar a organização da carga horária de módulo individual e coletivo, destinando uma carga horária maior para as atividades coletivas. Essa carga horária não poderá ultrapassar as duas horas semanais definidas pela escola, conforme Resolução SEE Nº 4.968 de 2024, que direciona a carga horária das atividades extraclasse pelos professores da Educação Básica.

A intenção é construir uma rotina sistemática para que os professores tenham formalmente horários para planejamento coletivo, sem comprometer o tempo destinado às demandas pedagógicas individuais, evitando horários isolados e pouco produtivos. O PAE, com a sistematização dessa ação, é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 14: Encontros Quinzenais - Planejamentos integrados entre FGB e IF

Situação-problema: A falta de planejamento articulado entre áreas e IF leva a atividades desconexas, sobreposição de conteúdos e ausência de continuidade pedagógica				
Objetivo Geral: Construir planejamentos unificados que garantam coerência pedagógica e continuidade no desenvolvimento das competências previstas no EMTI				
INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS	IMPACTOS
Elementos necessários para iniciar o programa.	Ações implementadas para gerar resultados	Entregas diretas e mensuráveis	Mudanças observáveis no curto e médio prazo	Transformações sustentáveis no sistema educacional
<p>Recursos Humanos: professores FGB e IF; coordenação pedagógica; gestão escolar</p> <p>Recursos Materiais: sala de reunião; pautas; projetor; matriz curricular; ementas; planos de curso</p> <p>Recursos Financeiros: sem custos adicionais</p>	<p>Consultar diretrizes curriculares, Guias (GEA) e consolidado de demandas dos estudantes</p> <p>Realizar encontros quinzenais e elaborar planejamentos integrados no decorrer da etapa letiva (trimestre)</p> <p>Compartilhar os planejamentos de todas as áreas para desenvolvimento da disciplina da Estudos Orientados Práticas Experimentais</p>	<p>Atas dos encontros e pautas consolidadas</p> <p>Planejamentos trimestrais integrados</p> <p>Projetos e ações interdisciplinares</p> <p>Mapa de competências articuladas FGB-IF</p>	<p>Planejamento colaborativo fortalecido Coerência entre FGB e IF</p> <p>Redução de lacunas e sobreposições</p> <p>Maior engajamento docente</p>	<p>Cultura institucional de integração curricular</p> <p>Implementação mais consistente do EMTI</p> <p>Aprendizagens mais significativas</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em conformidade com a descrição apresentada no Quadro 14, os encontros ocorrerão quinzenalmente para elaboração de planejamentos integrados que alinhem o trabalho dos itinerários formativos com os objetos do conhecimento previstos nos Guias de Ensino Aprendizagem (GEA) dos Professores da FGB para cada trimestre. As atividades ocorrerão sempre na sala de reuniões da escola e utilizando documentos institucionais como matriz curricular, ementas, planos de curso e devolutivas dos estudantes.

A ação permitirá a troca formal de ideias, informações e ajustes referentes ao fazer docente, considerando também a percepção dos estudantes quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Não haverá custos adicionais, todos os recursos materiais e estruturais necessários já estão disponíveis na escola. A atividade será executada por meio de reuniões formativas, com estudo de documentos, definição de pautas, elaboração de planos quinzenais de trabalho e validação coletiva.

Com foco na otimização da implementação dos Guias de Aprendizagem, previamente esboçados pelos professores da FGB, os planejamentos integrados seguirão uma cadeia de ações interdependentes relacionados em: análise dos conteúdos do período, articulação de competências FGB-IF; definição de projetos e atividades integradas e encaminhamentos. As atividades acontecerão em um período de 60 minutos, podendo ser alterado conforme necessidade.

O risco de que a articulação entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF) seja apenas artificial. Ou seja, os professores citam o mesmo tema, mas não mudam a didática para que os conteúdos conversem entre si. Além disso, os professores podem ver a reunião quinzenal como mais uma tarefa burocrática em vez de um espaço formativo.

Se não houver adesão genuína, o planejamento vira apenas o preenchimento de documentos (*Google Docs*) sem reflexão real. Há também de se considerar que a tradição escolar é de trabalho isolado, sendo assim o risco é que, após a reunião, o professor retorne à sala e ignore os acordos.

O ponto de partida será o agrupamento dos professores por área do conhecimento e itinerários afins para realizar a análise das competências previstas para a série (FGB e IF) no período letivo em questão, utilizando as diretrizes curriculares e os Guias de Ensino Aprendizagem dos Professores da FGB (GEA).

Será destinado um tempo, de aproximadamente 10 minutos, para levantamento das demandas dos estudantes, a partir dos relatórios disponibilizados pela coordenação; 10 minutos para análise das competências previstas, conforme registros do Apêndice E (Quadro-síntese), para assim tratar de temas comuns, projetos, sequências didáticas a serem desenvolvidos.

Vale dizer que este é também um momento oportuno para que os Professores de EO e Práticas Experimentais, possam conversar sobre as atividades que deverão ser desenvolvidas em suas aulas, atendendo ao propósito das respectivas disciplinas. Utilizando um tempo de cerca de 40 minutos, espera-se concretizar o objetivo de aprofundar as articulações específicas registrando-as em formulário padrão compartilhado (*Google Docs*), disponível no Apêndice H - Modelo de Ata Encontro Quinzenal de Planejamento Integrado.

Mediante as informações alinhadas os professores dos itinerários deverão construir seus planejamentos. Para elaboração do plano de aula, cada professor (FGB e IF) deverão consultar os documentos citados para evitar sobreposição de conteúdos e enfraquecimento dos acordos estabelecidos.

A Coordenação Pedagógica será responsável por acompanhar o trabalho dos grupos, com o suporte necessário no planejamento e desenvolvimento das ações. É importante que seja feito um diagnóstico mensal analisando as dificuldades dos estudantes, as lacunas e sobreposições de conteúdos, evidências de aprendizagem tendo como resultado os ajustes no planejamento.

Esse diagnóstico será seguido de socialização aos grupos apresentando os pontos fortes e os pontos de fragilidade. Como Produto Final, no término do trimestre cada grupo voltará ao Quadro-síntese (Apêndice E) e preencherá o campo “Avaliação” sobre as atividades desenvolvidas. Assim, validado pelo coletivo, serão documentados exemplos de práticas fruto da integração curricular, para assim transformá-las em rotina institucional com os devidos ajustes para as etapas seguintes.

4.3 MAPEAMENTO DOS INTERESSES DOS ESTUDANTES E OFICINAS DE PROTAGONISMO JUVENIL

O EMTI fundamenta-se na formação integral do estudante, valorizando seus interesses, necessidades e potencialidades, conforme orientam a BNCC e as

diretrizes da Educação Integral. Contudo, o diagnóstico da escola revelou que as práticas pedagógicas ainda dialogam pouco com os interesses reais dos estudantes, gerando desmotivação, indisciplina e baixa participação nas atividades propostas. Além disso, oportunidades estruturadas de protagonismo juvenil são escassas, o que contradiz o próprio princípio da política do EMTI, que pressupõe estudantes ativos, participantes e corresponsáveis pela vida escolar. Assim, mapear os interesses estudantis e criar espaços de protagonismo são ações necessárias para aproximar currículo e prática, ampliar o engajamento e favorecer aprendizagens significativas.

Para Luckesy (2005, p.117), a avaliação é como “crítica de um percurso da ação”. Trata-se de um modo de analisar e verificar onde está havendo falhas no curso da ação e como elas podem ser superadas. Assim, a avaliação crítica aponta alternativas de melhorias. Parte desse pressuposto a relevância da ação, considerando as percepções discentes para a devida correção de rota no processo de ensino e aprendizagem.

Essa ação acontecerá alinhada com ação anterior e fornecerá elementos importantes para o planejamento docente. Acontecerá no ano letivo de 2026, será coordenada pela equipe pedagógica, com participação direta dos professores e dos estudantes, que são o público-alvo. Será executada no início e ao longo de cada etapa letiva, por meio de formulários digitais, rodas de conversa, murais interativos e oficinas estruturadas de protagonismo juvenil, realizadas na sala de aula, sala de reuniões e demais espaços da escola. A ação é descrita no quadro a seguir:

Quadro 15 - Mapeamento dos Interesses Estudantis e Protagonismo Juvenil

<p>Situação-problema: As práticas pedagógicas não dialogam suficientemente com os interesses e necessidades dos estudantes. Os professores precisam fazer adaptações no planejamento para desenvolver o plano de curso, assim como precisam ajustar o trabalho ao desempenho dos estudantes.</p> <p>Objetivo da Ação: Identificar interesses, necessidades e expectativas dos estudantes e criar espaços estruturados de protagonismo juvenil para ampliar engajamento, autonomia e participação ativa.</p>				
INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	RESULTADOS	Impactos
Elementos necessários para iniciar o programa	Ações implementadas para gerar resultados	Entregas diretas e mensuráveis	Mudanças observáveis no curto e médio prazo	Transformações sustentáveis no sistema educacional
<p>Recursos Humanos: professores, coordenação pedagógica, estudantes-líderes</p> <p>Recursos Materiais: formulários digitais, murais interativos, materiais para oficinas (cartolina, papeis, impressões), sala de aula e sala de reuniões</p> <p>Recursos Financeiros: sem custo adicional</p>	<p>Aplicar formulários digitais e realizar de rodas de conversa com representantes de turma e coordenação pedagógica no início de cada etapa letiva</p> <p>Construir murais interativos e oficinas de protagonismo juvenil</p> <p>Realizar rodas de conversa em sala de aula conduzidas pelos professores para ajustes e correções de rota no processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Sistematizar devolutiva aos professores e estudantes</p>	<p>Formulários respondidos e analisados</p> <p>Murais e registros das percepções dos estudantes</p> <p>Relatórios síntese com pontos fortes e pontos de melhoria</p> <p>Planos de ajustes pedagógicos construídos coletivamente</p> <p>Registro das devolutivas e encaminhamentos por turma</p>	<p>Ampliação do diálogo entre professores e estudantes</p> <p>Identificação clara de aspectos a melhorar nas aulas</p> <p>Práticas pedagógicas ajustadas às necessidades reais das turmas</p> <p>Fortalecimento do protagonismo juvenil e da corresponsabilidade no processo de aprendizagem</p> <p>Melhoria da relação pedagógica e do clima de sala de aula</p> <p>Maior engajamento dos estudantes no percurso formativo</p>	<p>Escola mais participativa e centrada no estudante</p> <p>Redução da ociosidade e da indisciplina</p> <p>Fortalecimento da cultura de protagonismo juvenil no EMTI</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O ponto de partida para esta intervenção pedagógica reside no Diagnóstico do Problema, onde se identificou a lacuna entre o currículo escolar e os interesses dos estudantes, público-alvo desta ação. Situação que gera desmotivação, ociosidade e comportamentos indisciplinados.

Os resultados desejados articulam-se em uma transformação positiva do ambiente de aprendizagem, almejando aulas mais contextualizadas e motivadoras, o engajamento ampliado dos alunos, a redução dos índices de indisciplina, a promoção do protagonismo e da liderança estudantil, culminando em aprendizagens mais significativas.

Para atingir esses objetivos, o caminho causal estabelece uma sequência lógica de ações. A intervenção se inicia com a aplicação de formulários à liderança estudantil, constituída pelos representantes de turma e alunos protagonistas. Todas as informações por eles preenchidas deverão levar em consideração as percepções dos colegas de turma que representam, a partir da realização de rodas de conversa, permitindo a sistematização das percepções dos estudantes.

Esses dados servirão de base para subsidiar o diálogo entre a coordenação e o corpo docente, viabilizando ajustes e correções de rota nas práticas pedagógicas. A expectativa é que essas práticas se tornem mais alinhadas às necessidades das turmas, gerando maior engajamento e protagonismo, o que, por sua vez, resultará na melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem e da convivência escolar.

A execução satisfatória do plano está condicionada a pressupostos como: participação ativa dos estudantes nas propostas; utilização pelos professores dos dados coletados de forma efetiva no planejamento; valorização e promoção da participação estudantil pela escola e existência de um ambiente de confiança que favoreça o diálogo aberto entre estudantes e docentes. Contudo, a intervenção enfrenta riscos como a baixa adesão estudantil, a possível resistência docente na utilização das devolutivas, a falta de tempo coletivo adequado para a análise aprofundada dos dados e as interrupções inesperadas no cronograma ao longo do ano letivo.

O monitoramento da eficácia desta ação será assegurado por meio de indicadores e meios de verificação como relatórios, o número de oficinas e o nível de

participação dos estudantes, assim como o registro documental da liderança estudantil a partir de atas, fotos, listas.

Por fim, a validação do processo será um evento colaborativo, envolvendo estudantes, professores e coordenação pedagógica. Neste momento, serão discutidos os resultados do mapeamento e avaliadas as oficinas, permitindo um ajuste trimestral nas próximas ações e garantindo a adaptabilidade e o aprimoramento contínuo da estratégia.

O presente plano detalha as ações práticas para a implementação da intervenção, estruturada em sete etapas sequenciais, visando integrar os interesses dos estudantes ao currículo e fomentar o protagonismo juvenil. O Cronograma Geral prevê a realização de rodas de conversa nas turmas, coordenadas por representantes e construção de mural interativo de sugestões para preenchimento espontâneo dos alunos, seguido por um ciclo de intervenção e acompanhamento através de oficinas de protagonismo e roda de conversa em sala.

A primeira fase concentra-se na coleta de informações. A Etapa 1 consiste em um encontro de 40 minutos para alinhar a equipe, apresentar a situação-problema e o objetivo, detalhar os instrumentos de coleta de dados como formulário digital, roda de conversa e mural interativo. O produto esperado é o cronograma oficial de atividades apresentado aos estudantes.

Na Etapa 2, que irá ocorrer na primeira semana de cada etapa letiva, com um tempo de 15 a 20 minutos por turma para o preenchimento de um formulário de expectativas, conduzido pelos representantes de turma e protagonistas. O intuito é levantar interesses, expectativas, dificuldades no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem, especificamente nas demandas de sala de aula e componentes curriculares.

Em paralelo, será disponibilizado um mural para que todos os alunos registrem ideias e sugestões como projetos, clubes, temas de estudo para serem desenvolvidos na escola. Os produtos finais serão formulários preenchidos e entregue à coordenação, bem como mural preenchido. Ambas as ações deverão ser documentadas por fotos.

A Etapa 3 será realizada em um encontro entre coordenação e professores (módulo coletivo mensal), visando transformar as respostas em informação pedagógica útil. Os passos incluem a identificação de padrões comuns, o

mapeamento de demandas específicas e a definição de prioridades para intervenção. O produto é um relatório síntese por série (Apêndice J).

Estes ajustes serão implementados na Etapa 4, onde os professores irão procurar ajustar metodologias, temas e ritmos, planejando atividades mais alinhadas aos interesses e registrando semanalmente suas estratégias (reuniões quinzenais – planejamentos integrados).

A Etapa 5 com periodicidade mensal e duração de 60 a 80 minutos, irá criar espaços concretos para a atuação dos estudantes em lideranças de turma e clubes temáticos, resultando na implementação das ações de protagonismo, decorrentes das sugestões apontadas no mural interativo. Essa ação busca contribuir para um clima escolar de engajamento e motivação, tendo os estudantes como corresponsáveis pelas ações institucionais. Seu produto é a atuação dos clubes com rotina de funcionamento sistemático na escola.

A Etapa 6 realizada trimestralmente, com tempo de 20 minutos por turma, servirá para demonstrar a efetividade da escuta. Utilizando *slides* ou murais digitais, a escola irá informar quais pedidos dos alunos foram atendidos e quais estão em análise.

A Etapa 7 acontecerá ao final de cada etapa letiva com tempo de 60 minutos. Nela será possível verificar a participação nos espaços criados como clubes de protagonismo e rodas de conversa, utilizando indicadores simples para construir um painel de acompanhamento. Servirá para mensurar os resultados finais, avaliando o engajamento, a assiduidade, a redução da indisciplina, a relação aluno-professor e a evolução da autonomia dos estudantes. A análise de relatórios mensais e escuta ativa de professores e estudantes fornecerá elementos para um relatório avaliativo da etapa.

As ações propostas neste Plano de Ação Educacional (PAE) contemplam elementos para a operacionalização da jornada escolar no modelo de EMTI. Afinal, como apontado nos dados obtidos, persistem lacunas que indicam a necessidade de maior coerência e fundamentação no processo de implementação do modelo. Assim, as proposições são apresentadas com o intuito de contribuir para o fortalecimento da apropriação dos itinerários formativos, aliado ao planejamento integrado e à articulação curricular entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, estruturados conforme as percepções e o protagonismo discente.

O propósito maior reside em contribuir para construção de um formato de planejamento com resultados mais satisfatórios para a dinâmica de trabalho interna da escola. É importante, salientar que o registro das atividades em instrumentos padronizados é fundamental para assegurar a organização e entendimento do que se propõe a fazer, além de servir de fonte de consulta para servidores e equipe de monitoramento. Por isso, estão nos apêndices, modelos de formulários que podem direcionar o desenvolvimento das ações.

Nomeadas pelos estudantes como “as disciplinas do integral”, os Itinerários Formativos, não podem ser um processo isolado ou descontextualizado da prática docente, por isso essa tentativa de apropriação e maior vinculação da sua implementação aos componentes da Formação Geral Básica. Essas ações podem contribuir para maior engajamento dos estudantes na participação das aulas e realização das atividades, criando condições para procedimentos mais fidedignos.

Retomando o objetivo propositivo desta pesquisa que consiste em propor ações voltadas à superação das dificuldades e à contribuição para a implementação do currículo do EMTI, espera-se que os resultados reflitam efetivamente na melhoria da qualidade da aprendizagem dos discentes. Quanto maiores forem as condições de diálogo e colaboração entre a equipe escolar e os estudantes, maiores serão as possibilidades de construção de uma proposta pedagógica alinhada às demandas da comunidade escolar e com maior potencial de concretização dos projetos de vida, após a trajetória do Ensino Médio, seja para a progressão dos estudos em nível superior, para concursos ou para a inserção no mercado de trabalho.

Assim, todo o percurso investigativo realizado permitiu compreender de forma mais ampla os desafios e potencialidades envolvidos na implementação do currículo do EMTI e evidenciou caminhos possíveis para seu aprimoramento. As ações propostas, fundamentadas nos dados coletados e no referencial teórico adotado, configuram-se como estratégias viáveis para fortalecer o engajamento estudantil, qualificar a prática docente e aprimorar a gestão curricular.

Com isso, desenvolvemos um movimento de reflexão e intervenção que podem contribuir para avanços contínuos no modelo EMTI ao contribuir para professores e gestores escolares do EMTI repensarem suas práticas pedagógicas e mecanismos de gestão. Tendo em vista esse cenário, apresentam-se a seguir as

considerações finais que sintetizam os principais achados da pesquisa e apontam direções futuras para aprofundamento e continuidade desta discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da metodologia de estudo de caso e considerando a experiência de implementação do EMTI em uma escola mineira, a pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder à seguinte questão norteadora: “Quais são as fragilidades e potencialidades na implementação do Currículo do Ensino Médio em Tempo Integral?” Para tal, baseou-se na coleta e análise de dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a gestores e professores.

O estudo desenvolveu-se com o objetivo de analisar os desafios e perspectivas da gestão pedagógica na implementação do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), visando contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes. De forma específica, pretendeu-se identificar os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na implementação do EMTI; analisar as causas e consequências dos desafios apontados pelos professores e gestores escolares na implementação da matriz curricular EMTI e propor ações que visem superar as dificuldades e contribuir para implementação do currículo EMTI em prol da aprendizagem significativa dos estudantes.

Considerando os resultados obtidos é possível afirmar que os objetivos foram alcançados, pois foi possível fazer um mapeamento das principais dificuldades enfrentadas na implementação do EMTI na instituição, além de identificar elementos que potencializam a formação humana e cidadã dos estudantes.

Foi possível perceber ao longo do levantamento teórico e empírico que o currículo escolar é marcado por ideologias que perpassam intencionalidades para além do Projeto Político Pedagógico da escola, mas um campo de disputa por interesses políticos e econômicos, materializados no currículo normativo. Dessa forma, os saberes escolares são compostos pela tentativa de equilibrar o alcance do que se propõe e do que é necessário, de acordo com o contexto escolar.

A elaboração do planejamento docente, como a criação de um Guia de Aprendizagem, busca dialogar com os currículos formais (BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais) e com o currículo oculto, marcado por aspectos implícitos do ambiente escolar que influenciam a aprendizagem, demonstrando a consciência sobre as múltiplas esferas de influência que atuam na escola.

A análise dos dados obtidos, a partir dos depoimentos de gestores e professores, revela avanços e desafios estruturais e pedagógicos. Os resultados evidenciam que a Educação Integral possui potencial formativo, contudo, sua concretização depende de condições específicas, indicando que este modelo não se acomoda em qualquer estrutura ou contexto. É preciso diálogo e critérios coerentes para a comunidade escolar a qual se destina. Nos parágrafos a seguir, é apresentado um compilado dos resultados, permitindo uma visão geral desta pesquisa.

As primeiras considerações referem-se ao perfil e à adaptação dos estudantes no EMTI. Foi possível perceber que o público é heterogêneo, tanto em relação ao perfil de aprendizagem quanto à localização geográfica no município. Constatou-se que a escola atende uma clientela diversificada, de classe média-baixa, vinda de diversos bairros e municípios vizinhos, que buscam a instituição por seus bons resultados no IDEB e no ENEM. O tempo escolar foi caracterizado como uma jornada exaustiva, com relatos recorrentes de cansaço físico e mental dos alunos devido às nove aulas diárias.

Foram citados problemas ligados à infraestrutura que culminam na visão da existência de um ambiente inadequado para o Tempo Integral. A escola carece de estrutura para que o aluno permaneça nove horas no local. Os principais problemas são a falta de banheiros para higienização, refeitórios limitados e a ausência de áreas de descanso confortáveis. Os alunos costumam utilizar panos para descansar no chão após o almoço.

Há também a deficiência tecnológica, pois apesar de algumas salas serem climatizadas, há queixas sobre a internet ineficiente e a falta de equipamentos modernos, como projetores funcionais para a aplicação de metodologias ativas e projetos de tecnologia. Essa constatação parte da ideia de que o ambiente acolhedor e confortável é o ponto de partida para atrair o estudante para o Ensino Médio em Tempo Integral.

Conclui-se que a escola superou as barreiras iniciais à implementação do EMTI. Embora o período de implantação em 2017 tenha sido marcado por hesitações e evasão, observa-se hoje uma ampla aceitação do modelo, consolidada pelo fortalecimento do vínculo afetivo entre os alunos e a equipe escolar.

Sob a perspectiva curricular, observou-se que o componente Projeto de Vida foi considerado um ponto positivo do EMTI, compreendido como essencial para o fomento do protagonismo e para o planejamento do futuro acadêmico e profissional dos discentes. Da mesma forma, os Estudos Orientados foram vistos como essenciais, dada a realidade de muitos estudantes que saem de casa muito cedo e retornam após as 18h, o que inviabiliza o tempo de estudo fora do ambiente escolar.

Há também o componente curricular Práticas Experimentais, apontado como importante, porém desafiador quanto à implementação das diretrizes que norteiam as aulas. A dificuldade reside na implementação sistemática de práticas de Química, Física e Biologia por um único professor da área de Ciências da Natureza. Entende-se que, mesmo integrando a mesma área do conhecimento, as disciplinas possuem saberes específicos. Assim, tal realidade evidenciou a necessidade de uma interação formal entre os docentes para o planejamento dessas atividades, bem como as lacunas na formação docente.

Outro ponto a considerar foi a constatação do esvaziamento da carga horária dos componentes que integram a FGB. A partir dos depoimentos de Professores e gestores houve o prejuízo em conteúdos como Física, Química e Biologia, para dar espaço aos IF, muitas vezes desprovidos de sentido para o perfil formativo dos estudantes. Essa ideia traz à tona o problema das alterações recorrentes nas matrizes, gerando o desaparecimento de componentes considerados importantes para a equipe escolar, como a disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho, Pesquisa e Intervenção e Pós-Médio.

Essa realidade impede o planejamento a longo prazo e a consolidação de experiências. Pressupõe-se que as mudanças constantes, podem ser motivadas pela tentativa de aprimorar o ensino, contudo são alterações que chegam prontas, mantendo a mesma essência da implantação do programa. Por isso, ressaltamos a importância um processo dialógico com as escolas como caminho para consolidar o que tem dado certo, e redesenhar o que precisa de aprimoramento.

Aspectos ligados à gestão e valorização profissional foram citados apontando a criação do cargo de coordenador específico para o EMTI foi vista como um avanço que facilitou o acompanhamento dos professores e a organização dos itinerários Formativos (IF). Os docentes apontaram que muitos assumem IF sem formação

específica e defendem que a eficácia do EMTI depende também de valorização salarial e tempo para planejamento colaborativo.

No âmbito pedagógico, a função docente consiste na adaptação e na contextualização dos conhecimentos para viabilizar a acessibilidade dos conteúdos. Os dados da pesquisa confirmam a execução dessa prática na instituição, visto que próximo de 80% dos professores indicam o ajuste do ritmo das aulas como forma de adaptação e utilizam o *feedback* dos estudantes para orientar o trabalho em sala. Além disso, a totalidade dos docentes (100%) afirma desenvolver atividades voltadas ao alcance dos objetivos curriculares. Contudo, observa-se a necessidade de aprimoramento em virtude de limitações como a dificuldade em adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos, desafio apontado por 67,90% dos participantes. Esse cenário é agravado por entraves como a carga horária das aulas, indicada por 60,70% dos professores, e a falta de recursos materiais, mencionada por 53,60% dos profissionais.

Sendo assim, os dados colocaram em evidência que as minhas inquietações enquanto EEB, não são apenas minhas, são coletivas e abrangentes. Trouxeram novos elementos que permitem entender que a temática do EMTI é muito mais complexa, pois envolve aspectos estruturais que partem inclusive da concepção da política, com desdobramentos em aspectos de infraestrutura, valorização e formação docente.

Os dados também permitem uma breve retomada histórica com alusão às tentativas de implantação da Educação Integral no Brasil como o modelo de escola-parque de Anísio Teixeira, os CIEPs idealizados por Darcy Ribeiro e, posteriormente, os CAICs implementados nos anos 1990, e, ainda, o Programa Mais Educação que não se consolidaram, de forma geral, por razões ligadas a limitações políticas, econômicas e estruturais. Embora esses projetos propusessem uma escola pública integral, articulando formação acadêmica, cultural, esportiva e social em um único espaço, enfrentaram descontinuidade entre governos, redução de investimentos e dificuldades de manutenção. Assim, apesar de inovadores, esses programas não conseguiram se expandir de forma sustentável no sistema educacional brasileiro.

Em consonância com os resultados obtidos, a pesquisa apresenta potencial para gerar benefícios significativos aos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, uma vez que, ao problematizar o currículo, oferece visibilidade às ações

capazes que contribuem para sua implementação eficaz, junto ao desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro dos jovens. Da mesma forma, o estudo poderá contribuir para que professores e gestores do EMTI revisitem suas práticas pedagógicas e mecanismos de gestão, possibilitando a ressignificação do trabalho escolar e tornando o processo de ensino mais eficaz e alinhado às necessidades dos estudantes.

Numa dimensão mais ampla, os dados da pesquisa podem ser fonte de informações para a formulação de políticas públicas mais eficientes, direcionadas à gestão do currículo EMTI. Referindo-se à realidade da Escola EEVB, os resultados trazem implicações relevantes para a gestão escolar, especialmente no que se refere à necessidade de reorganizar a dinâmica de planejamento institucional. Isso inclui a possibilidade de destinar um tempo maior dos horários de Módulo II ao planejamento colaborativo, bem como incorporar de maneira sistemática as percepções dos estudantes por meio de rotinas estruturadas de escuta e protagonismo. Tais estratégias podem subsidiar a prática docente e o desenvolvimento de projetos institucionais, favorecendo a construção de ações pedagógicas alinhadas aos interesses dos estudantes e ao currículo formal.

Dessa forma, a reorganização proposta tende contribuir para a permanência dos jovens no EMTI e para a promoção de aprendizagens mais significativas. Por isso ações propositivas, idealizadas no PAE residem em: apropriação das ementas dos Itinerários Formativos; Planejamentos integrados entre FGB e IF, Mapeamento dos interesses estudantis e Protagonismo Juvenil.

Pensando em estudos futuros, a pesquisa pode se ampliar para incluir a escuta direta de estudantes e familiares desde o início da trajetória no EMTI, contemplando alunos do Ensino Médio e egressos, de modo a considerar suas percepções e a evolução decorrente desse percurso. Tendo em vista os princípios da gestão democrática e do planejamento estratégico, a intenção é construir bases que contribuam para o aprimoramento do EMTI e para a promoção de uma Educação de qualidade, voltada à permanência e à aprendizagem significativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA GOV. **Ensino Médio tem Maior Taxa de Evasão da Educação Básica.** 2024. Disponível em: [Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica — Agência Gov.](#) Acesso em: 4 out. 2025.
- AIRES, Joanez Aparecida. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215–230, jan./abr. 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, Michael Whitman. **Currículo e Poder.** In: Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57.
- APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum.** 3rd ed. New York: Routledge, 2004.
- ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011. 374 p. Resenha Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5brnzfS4vpMRdsFpHJgLHKH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 20 set. 2024
- ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAI, Carla Linhares (org.). **Juventudes e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.157-203
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.
- AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda; CARDOSO. Maria José Pires Barros. **As Reformas Educacionais no Brasil e os Impactos na Gestão da Escola Pública.** Biblioteca ANPAE / Série Cadernos ANPAE. 2016. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A029.html Acesso em: 9 maio 2025
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009. Disponível em: [Redalyc.EDIFICAÇÕES ESCOLARES: INFRA-ESTRUTURA NECESSÁRIA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR](#) . Acesso em 26 out.2025

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 out.2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 out.2025

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-normativa-17-2007_199089.html. Acesso em: 05 out.2025

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta e altera dispositivos da Constituição Federal referentes à educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 out.2025

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de novembro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, 11.494/2007, 11.508/2007 e 10.260/2001, revoga dispositivos da Medida Provisória nº 746/2016 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 set. 2025

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.: 81-99

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Painel de Monitoramento do PNE (2024)**. Disponível em: [Microsoft Power BI](#). Acesso em: 04 out. 2025

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614,2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: <https://abrir.link/eADSk> Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Pé-de-Meia**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). **Gráfico de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 3 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programa**. Brasília, DF, Disponível em: [livro MIOLO.indd](#). Acesso em: 25 abr. 2025.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 15-28, jan./abr. 2014. Disponível em: [ISSN1982-5587-2014-09-02-365-377.pdf \(140.69 KB\)](#) Acesso em 25 abr.2025

CARVALHO, Auxiliadora Maia Sá de. **Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das Atividades Integradoras em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais**. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17329> Acesso em 15 dez. 2024.

CAVALIERE, A. M.. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, out. 2007. Disponível em: [SciELO Brasil - Tempo de escola e qualidade na educação pública Tempo de escola e qualidade na educação pública](#) Acesso em 07 jun.2025

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220. Disponível em: [Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral | Em Aberto](#) Acesso em 07 jun.2025

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CHAGAS, et all. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: **Penso**, 2012, p. 82-93. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=jbveqoAK1EgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f Acesso em 12 abr.2025

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407–423, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533> Acesso em 28 set.2025

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as Juventudes? Juventude, escolarização e diversidade cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e escola: sentidos e buscas**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 13–42.

DELGADO, J. P.; CARVALHO, J. M.; ROMÃO, P.; MARTINS, P. Que Fatores Contribuem para o Sucesso da Gestão Escolar? A perspectiva dos diretores. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.21814/rpe.18920. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18920>. Acesso em: 8 jun. 2025.

DE REZENDE, G. E.; VASCONCELOS, M. L. G. A Influência do Neoliberalismo na Educação Pública: valorização do capital humano. **Revista Educação em Contexto**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 105–118, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14187966. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/190> . Acesso em: 14 jan. 2026.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 813–829, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594>. Acesso em: 31 dez. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores**. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93–103, 2008.

FERRETTI, Joao Celso. A Reforma do Ensino Médio e sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação. In: **Ensino de Humanidades**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado. In: **Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros**

tempos e espaços educativos. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.277 a 294.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Educação Integral no Ensino Médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 137-158, 2017. Disponível em: [Vista do Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar](#) Acesso em 15 dez. 2024

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral.** **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 129-136, 2006. Disponível em: [EDUCAO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL](#) Acesso em 11 mai.2024

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; BONI, Bianca Rafaela; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Currículo Interdisciplinar no Ensino Integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 645-658, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000200645&script=sci_arttext Acesso em: 21 set.2024

GONÇALVES, A. C. F. Integração Curricular do NEM: desafios do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–10, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16374. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16374>. Acesso em: 30 nov. 2024.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a Educação Integral: cinco dimensões para re(humanizar) a educação. In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=jbveqoAK1EgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f Acesso em 12 abr.2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023.** 2023. Disponível em: [Indicadores Educacionais — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep /.](#) Acesso em: 5 out. 2025.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei n.º 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em 05 out. 2025

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBANELO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e Ampliada – Goiânia: MF livros, 2008. 319 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa et al. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista gestão em rede**, n. 19, p. 8-13, 2000. Disponível em: [Microsoft Word - LUCK PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO - ARTIGO.DOC](#) Acesso em 03 dez.2025

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: política, cultura e poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACHADO, Márcia. Cristina. Silva. **Gestão estratégica e participativa**: considerações acerca do planejamento. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar; 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte. 2019. Disponível em: [CRMG - Infantil e Ensino Fundamental Versão atualizada.pdf - Google Drive](#)].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.583, de 21 de junho de 2021**. Cria o Projeto Trilhas de Futuro e dá outras providências. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: [RESOLUÇÃO SEE Nº 4.583, DE 21 DE JUNHO DE 2021](#). Acesso em: **05 jan.2025**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º períodos do Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos para o ano letivo de 2023 na Rede Estadual de Ensino. *Minas Gerais Diário Oficial*, Belo Horizonte, 13 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino, com início em 2024, e dá outras orientações correlatas. *Minas Gerais Diário Oficial*, Belo Horizonte, 11 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 23/2023/SEE/DIEM**. Belo Horizonte, set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.968**, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2024. Belo Horizonte, fev. 2024. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024**. Apresenta as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano letivo de 2025. *Minas Gerais Diário Oficial*, Belo Horizonte, 21 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024**. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das unidades de ensino da Rede Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: [5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf](#) Acesso em: 21 out.2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.212, de 19 de novembro de 2025**. Dispõe sobre a organização e implementação das matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das modalidades de ensino da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais para o ano letivo de 2026. *Minas Gerais Diário Oficial*, Belo Horizonte, 19 nov. 2025.

MOLL, Jaqueline; et all. **Caminhos para Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: [Caminhos da Educação Integral no Brasil - Google Books](#). Acesso em 25 abr.2025

MORGAN, KARINE; IGLESIAS, Alessandra Fontes; NAJJAR, Alexandre Mendes. Programa Novo Mais Educação como retrocesso do direito à Educação. Educação Sem Distância-**Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: [novo mais educação.pdf](#) Acesso em 05 out.2025

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Integral e Currículo Intertranscultural**. In: Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso. 2012. p.189-206

PARENTE, C. DA M. D.. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública**. Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 415–434, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661874> Acesso em 04 set. 2025

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Disponível em: [teoria da aprendizagem signifi. Ausubel 1 -libre.pdf](#) Acesso em 31 de ago.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G.. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em revista**, v. 37, p. E34196, 2021. Disponível em: [SciELO Brasil - MUDANÇAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REPERCUSSÕES DA BNCCEM NO CURRÍCULO MINEIRO MUDANÇAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REPERCUSSÕES DA BNCCEM NO CURRÍCULO MINEIRO](#). Acesso em: 11 mai. 2025

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**: Direção geral da Educação 2018. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf Acesso em 24 de julho de 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Cláudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexão sobre o Programa Mais Educação. In: **Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA)**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso. 2012. p.336 a 344.

SEEMG. **Documento Orientador EMTI 2022**. Belo Horizonte: SEEMG, 2022.30 p. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/documento-orientador-ensino-medio-em-tempo-integral-janeiro-de-2022/> Acesso em 27 abr.2024.

SEEMG. **Documento Orientador EMTI 2023**. Belo Horizonte: SEEMG,2023.54 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ScixJXWWgCw2HI4zIO2_wAX7_cjJOIMZ/view?usp=sharing Acesso em 28 abr. 2024.

SEEMG. **Manual de Operacionalização das Atividades Integradoras**. Belo Horizonte: SEEMG,2022. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1-9k2-ICr_OI2vruqqSjE4eQOhh4KN4O/view. Acesso em 23 jun. 2024 p. 31 p.

SEEMG. **Matriz de Competências do Especialistas em Educação Básica**. Disponível em <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/em-foco> Acesso em 28 abr. 2024.

SEEMG. **Documento Orientador DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 2025**. Belo Horizonte: SEEMG,2025.144 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-Az66gbObMtVqMv6jeCPdv4QPRmAhlr/view> Acesso em 10 mai. 2024.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo Ensino Médio e Educação Integral**: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação. Santa Maria, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul. 2018.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442018000300521&lng=es&nrm=iso>. acessado em 13 abr. 2025. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>.

SILVA, Marta Leandro da. **Planejamento Escolar na perspectiva democrática**. 2013. Disponível em: https://educacaonet.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/01/planejamento_escolar_na_perspectiva_democratica.pdf Acesso em 06 out. 2024

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: [SciELO Brasil - A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO](#) Acesso em 08 mai. 2025

SILVA, Maria Antônia Goulart. **Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ)**. In: Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso. 2012.p.380-412

SILVA, Rogério Renato. **Teorias de mudança: lógica, processo e uso**. Revista AVAL, v. 4, n. 18, p. 88-113, jul./dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo. Horizonte: Autêntica, 1999. 156p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf Acesso em 06 out. 2024

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília/Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Janeiro de 1995. (Texto para Discussão, n. 363). Disponível em: [Microsoft Word - TD363.DOC](#). Acesso em 03 out. 2025

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; FREITAS, P. F.; BATISTA, A. A. G. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 51-79, jul./dez. 2017. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v6i2.360.

WEISS, Carol H. Nada é tão prático quanto uma boa teoria: explorando a avaliação baseada em teoria para iniciativas comunitárias abrangentes voltadas para crianças e famílias. In: CONNELL, James et al. **Novas abordagens para a avaliação de iniciativas comunitárias: conceitos, métodos e contextos**. Washington, DC: Aspen

Institute, 1995. Disponível em: [Weiss - 1995 - Nothing As Practical As Good Theory | PDF](#) Acesso em 30 nov.

WELLER, Vivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAI, Carla Linhares (org.). **Juventudes e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P 136 a 154.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? IN: **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

- Função:
- Formação:
- Tempo na escola:
- Componente que leciona:

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS

QUESTAO 01 - Como você se apropria do currículo previsto e como relaciona com os conhecimentos apropriados pelos estudantes?

- A partir de sua apropriação e interação com o Currículo Referência de Minas, responda os itens a seguir (marcando uma ou mais alternativa):

01. Qual é o papel do professor na implementação do currículo?

- a) Apenas transmitir conhecimentos
- b) Desenvolver atividades para alcançar os objetivos do currículo
- c) Avaliar o desempenho dos alunos
- d) Cumprir o currículo previsto

02. Qual é o principal desafio para a implementação do currículo?

- a) Falta de recursos materiais
- b) Falta de apoio da administração escolar
- c) Dificuldade em adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos
- d) Carga horária das aulas.

03. De que forma você utiliza o plano de curso em sua prática docente?

- a) Apenas como uma referência geral
- b) Como uma base para desenvolver atividades específicas
- c) Como um guia para avaliar o desempenho dos alunos
- d) Não utilizo o plano de curso

04. Como você adapta o plano de curso às necessidades individuais dos alunos?

- a) Desenvolvendo atividades personalizadas
- b) Utilizando recursos adicionais para apoiar os alunos com necessidades especiais
- c) Ajustando o ritmo da aula para atender às necessidades dos alunos
- d) Não adapto o plano de curso

06. Como você avalia o desempenho dos alunos e ajusta sua prática docente para melhor atender às suas necessidades?

- a) Utilizando avaliações escritas e orais
- b) Observando o comportamento dos alunos em sala de aula
- c) Utilizando *feedback* dos alunos
- d) Não avalio o desempenho dos alunos

MATRIZ CURRICULAR EMTI

- Em relação à implementação da matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral responda os itens a seguir:

01. Já trabalhou com itinerários formativos? Como se deu ou acontece sua interação com os itinerários formativos?

02. Os itinerários formativos oferecem aos estudantes a oportunidade de explorar suas vocações e interesses de forma mais profunda.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Concordo
- d) Concordo totalmente

03. Você considera que o currículo da escola está alinhado com as necessidades dos alunos e com as demandas da sociedade?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Concordo
- d) Concordo totalmente

04. A articulação entre os itinerários formativos e a formação geral básica no Ensino Médio Integral contribui para uma formação mais completa e significativa dos estudantes.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Concordo
- d) Concordo totalmente

05. A carga horária destinada à formação geral básica é suficiente para garantir o desenvolvimento das competências essenciais para a vida em sociedade.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Concordo
- d) Concordo totalmente

06. A matriz curricular EMTI comporta os componentes e carga horaria essenciais para desenvolver as habilidades e competências esperadas para estudantes do Ensino Médio.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Concordo
- d) Concordo totalmente

07. Como você caracteriza uma escola de Tempo Integral?

08. Quais elementos você considera indispensáveis à formação dos estudantes de uma escola EMTI? Por quê?

09. Como você avalia a organização escolar na implementação do currículo EMTI?

10. Quais suas sugestões para implementação eficaz do currículo EMTI?

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

- Função:
- Formação:
- Tempo na escola:
- Componente que leciona:

QUESTÃO 01 - Como você caracteriza o perfil de seus alunos?

QUESTÃO 02 - Como você percebe a relação dos estudantes com o EMTI?

QUESTÃO 03 - Como eles interagem com os componentes curriculares ofertados?

QUESTÃO 04 - Você considera que as disciplinas e componentes curriculares ofertados contribuem para construção do currículo previsto e intenções educativas para um jovem de EM, em especial com o público que você trabalha?

QUESTÃO 05 - Em sua concepção, quais elementos são essenciais à prática pedagógica para garantir a aprendizagem significativa e permanência dos estudantes em uma escola de EMTI?

QUESTÃO 06 - Quais elementos são essenciais para implementação do currículo de forma eficaz?

QUESTÃO 07 - As interações entre os professores podem contribuir para a implementação do currículo? Em sua percepção, quais aspectos são essenciais para que elas aconteçam?

QUESTÃO 08 - Existe(em) alguma(as) prática(s) incorporada à escola, em decorrência do EMTI que você considera relevante? Qual(is)?

QUESTÃO 09 - Você considera que sua escola tem um trabalho pedagógico que permite a formação integral dos estudantes nesse modelo de ensino? De que forma?

QUESTÃO 10 - Quais suas sugestões em relação à implementação do Currículo EMTI?

**APÊNDICE C – FORMULÁRIO 1 - FICHA DE LEITURA DE EMENTA
(INDIVIDUAL)**

Título do Itinerário Formativo: _____

Componente Curricular: _____

Professor(a): _____

Data: ___/___/_____

1. Objetivos identificados no texto:

2. Competências e habilidades presentes na ementa:

3. Termos ou conceitos que precisam de esclarecimento:

4. Observações iniciais do professor:

**APÊNDICE D – FORMULÁRIO 2 - FICHA DE ANÁLISE DE ARTICULAÇÃO IF ↔
FGB (GRUPOS)**

Identificação do Grupo

Professor(a)	Componente curricular

Data: ____/____/____

1. Competências-chave do IF analisadas:

2. Correspondências encontradas na FGB (competências/objetos/temas afins):

4. Sugestões de práticas pedagógicas integradas:

5. Dúvidas a serem encaminhadas para a coordenação:

APÊNDICE E – FORMULÁRIO 3 - QUADRO-SÍNTESE DO GRUPO (PARA SOCIALIZAÇÃO)

Itinerário Formativo: _____

1. Objetivos centrais do IF:

2. Competências prioritárias do IF:

3. Conexões diretas com a Formação Geral Básica (listar):

- _____
- _____
- _____

4. Exemplos de atividades integradas possíveis:

- _____
- _____
- _____

5. Recomendações do grupo para planejamento do trimestre:

6. AVALIAÇÃO (Preencher no final do trimestre)

Pontos Fortes:

**APÊNDICE F – FORMULÁRIO 4 - REGISTRO SEMANAL DO PROFESSOR
(ARTICULAÇÃO IF-FGB)**

Professor(a):

Componente:

Semana/Data:

1. Conteúdos e habilidades trabalhadas nesta semana:

2. Forma como a articulação IF-FGB foi utilizada na prática:

3. Dificuldades encontradas:

4. Sugestões para ajustes no planejamento:

APÊNDICE G – MODELO DE ATA – REUNIÃO DE ESTUDOS DOS IF

ATA Nº _____ / Ano _____

Reunião de Apropriação das Ementas dos Itinerários Formativos

Data: ____ / ____ / _____ Horário: _____ Local: _____

Participantes: (Registrar nomes dos professores da FGB, IF, coordenação e gestão presentes)

✓ Pauta:

1. Estudo das ementas dos IF
2. Identificação das articulações IF–FGB
3. Produção dos documentos-síntese
4. Encaminhamentos

Resumo das discussões:

✓ Deliberações:

- _____
- _____
- _____
- _____

✓ Encaminhamentos e prazos:

- Responsável:
- Ação:
- Prazo:
- Próxima reunião:

Data prevista: ____ / ____ / _____

✓ Encerramento:

Nada mais havendo a tratar, a reunião foi encerrada às _____h. Para constar, lavro a presente ata.

Assinaturas:

(Coordenador/a)_____
(Representante da Equipe Gestora)

APÊNDICE H – MODELO DE ATA – ENCONTRO QUINZENAL DE PLANEJAMENTO INTEGRADO

ATA Nº _____ / Ano _____

Encontro Quinzenal de Planejamento Integrado FGB–IF

Data: ____ / ____ / _____ Horário: _____ Local: _____

Participantes: (Listar docentes, coordenação e gestão)

✓ Pauta:

1. Análise dos conteúdos do período
2. Articulação de competências FGB–IF
3. Definição de projetos e atividades integradas
4. Encaminhamentos

Resumo das discussões:

✓ Deliberações:

- _____
- _____
- _____

✓ Produtos do encontro:

- () Planejamento integrado atualizado () Mapa ajustado de competências
 () Projetos definidos
 () Outros: _____

✓ Encaminhamentos e prazos:

- Responsável: _____ / Ação: _____ / Prazo: _____
- Responsável: _____ / Ação: _____ / Prazo: _____

Próxima reunião: ____ / ____ / _____

Encerramento:

Reunião encerrada às _____h.

Assinaturas:

APÊNDICE I – LEVANTAMENTO DE INTERESSES, EXPECTATIVAS E DEMANDAS PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES

Identificação

- Série/Ano: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / _____
- Nome: _____
- Função do respondente: () Representante de turma () Protagonista

Questões Orientadoras

1. Quais são os principais interesses dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula e aos componentes curriculares?

2. Quais expectativas os estudantes têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem nesta etapa letiva?

3. Quais dificuldades são mais recorrentes no cotidiano escolar, especialmente nas atividades de sala de aula e nos componentes curriculares? Justifique.

4. Existem componentes curriculares ou metodologias que demandam maior atenção ou ajustes? Quais? Justifique.

5. Deixe sugestões de projetos, clubes, temas de estudo ou outras ações que poderiam ser desenvolvidas com sua turma:

APÊNDICE J – RELATÓRIO-SÍNTESE

(Mapeamento dos interesses dos estudantes)

Identificação

- Série/Ano: _____
- Período letivo considerado:

Roteiro de análise

1. Principais padrões identificados:
(Interesses, expectativas e dificuldades recorrentes entre os estudantes):

2. Demandas pedagógicas específicas da série:

3. Componentes curriculares que requerem atenção prioritária:

4. Possíveis estratégias de intervenção pedagógica:

5. Definição de prioridades para a etapa letiva:

Assinaturas:

Coordenador (a) Responsável _____

Especialista (a) Responsável _____

**ANEXO I - MATRIZ CURRICULAR - TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL -
EIXO TECNOLÓGICO: CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS**

MATRIZ CURRICULAR - TRILHAS NAS ESCOLAS - TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL - EIXO TECNOLÓGICO: CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS			
Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	
		A/S	H/A
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	133:20:00
	Educação Física	1	33:20:00
	Língua Inglesa	2	66:40:00
	Arte	1	33:20:00
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	133:20:00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	66:40:00
	Química	2	66:40:00
	Biologia	2	66:40:00
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	66:40:00
	História	2	66:40:00
	Sociologia	2	66:40:00
	Filosofia	1	33:20:00
	Subtotal 1	25	833:20:00
Unidade Curricular	Componentes curriculares	A/S	H/A
Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	66:40:00
Eletiva	Eletiva		
Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	66:40:00
	Nivelamento Matemática	2	66:40:00
	Estudos Orientados	2	66:40:00
	Subtotal 2	8	266:40:00
Curso Técnico	Unidades Curriculares	A/S	H/A
Formação Técnica e Profissional - Formação Técnica Específica	Automação Industrial I	6	200:00:00
	Automação Industrial II	6	200:00:00
	Automação Industrial III		
	Automação Industrial IV		
	Automação Industrial V		
	Automação Industrial VI		
	Subtotal 3	12	400:00:00
Totais anuais	45	1500:00:00	
	LEGENDA	Dias Letivos: 200	
	A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos	
	A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia*: 6	
	H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40	

ANEXO II - MATRIZ CURRICULAR - TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS - EIXO TECNOLÓGICO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS - EIXO TECNOLÓGICO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO					
	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		
			A/S	H/A	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	166:40:00	
		Educação Física	1	33:20:00	
		Língua Inglesa	2	66:40:00	
		Arte	1	33:20:00	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	166:40:00	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	66:40:00	
		Química	2	66:40:00	
		Biologia	2	66:40:00	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	66:40:00	
		História	2	66:40:00	
		Sociologia	1	33:20:00	
		Filosofia	1	33:20:00	
			Subtotal 1	26	866:40:00
Formação Geral Básica	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	H/A	
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	66:40:00	
	Eletivas	Eletiva - Ciência Criativa	2	66:40:00	
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	66:40:00	
		Nivelamento Matemática	2	66:40:00	
		Práticas Experimentais	2	66:40:00	
		Estudos Orientados	3	100:00:00	
			Subtotal 2	13	433:20:00
	Formação Técnica e Profissional - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Inovação Social e Científica e Empreendedorismo	3	100:00:00	
		Prática Profissional e Empreendedora	0		
		Subtotal 3	3	100:00:00	
	Formação Técnica e Profissional - Formação Técnica Específica	Introd. ao Pensamento Computacional e Oportunidades de Carreira	1	33:20:00	
		Introdução à Lógica	2	66:40:00	
Subtotal 4		3	100:00:00		
Totais Anuais			45	1500:00:00	
LEGENDA		Dias Letivos: 200			
A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos				
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia*: 6				
H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40				

**ANEXO III - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
PROPEDÊUTICO**

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROPEDÊUTICO - 9 MÓDULOS-AULA			1º Ano		
ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	200:00:00
		Educação Física	2	80	66:40:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	2	80	66:40:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	200:00:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	80
	Química		2	80	66:40:00
	Biologia		2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	80	66:40:00
		História	2	80	66:40:00
		Sociologia	2	80	66:40:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
SUBTOTAL FGB			30	1200	1000:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva – Ciência Criativa	1	40	33:20:00
	Preparação para o Mundo do Trabalho	Tecnologia e Inovação	2	80	66:40:00
		Nivelamento Língua Portuguesa	2	80	66:40:00
		Nivelamento Matemática	2	80	66:40:00
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00
		Estudos Orientados	4	160	133:20:00
		SUBTOTAL ITINERÁRIO	15	600	500:00:00
		CARGA HORÁRIA TOTAL	45	1800	1500:00:00
	LEGENDA	Dias Letivos: 200			
	A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos			
	A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia*: 6			
	H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40			

ANEXO IV - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 9 MÓDULOS-AULA						
			2º Ano			
ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	200:00:00	
		Educação Física	2	80	66:40:00	
		Arte	1	40	33:20:00	
		Língua Inglesa	2	80	66:40:00	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	200:00:00	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	80	66:40:00
			Química	2	80	66:40:00
	Biologia		2	80	66:40:00	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	80	66:40:00	
		História	2	80	66:40:00	
		Sociologia	1	40	33:20:00	
Filosofia		2	80	66:40:00		
SUBTOTAL FGB			30	1200	1000:00:00	
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00	
	Eletivas	Eletiva - CH (Cinema e Sociedade)	1	40	33:20:00	
	Preparação para o Mundo do Trabalho	Tecnologia e Inovação				
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias.	CNT: Emergência Climática Global	2	80	66:40:00	
		LGG: Educação Ambiental	2	80	66:40:00	
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20:00	
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20:00	
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00	
		Estudos Orientados	4	160	133:20:00	
	SUBTOTAL ITINERÁRIO			15	14400:00:00	500:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			45	43200:00:00	1500:00:00	
LEGENDA		Dias Letivos: 200				
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos				
A/A = AULAS ANUAIS		Nº de aulas/dia*: 6				
H/A = HORAS ANUAIS		Nº de semanas/ano: 40				

ANEXO V - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 9 MÓDULOS-AULA					
					3º Ano
ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	200:00:00
		Educação Física	2	80	66:40:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	2	80	66:40:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	200:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	80	66:40:00
		Química	2	80	66:40:00
		Biologia	2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	80	66:40:00
		História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
Filosofia		2	80	66:40:00	
SUBTOTAL FGB			30	1200	1000:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	80	66:40:00
	Eletivas	Eletiva (MAT-Raciocínio Lógico)	1	40	33:20:00
	Preparação para o Mundo do Trabalho	Tecnologia e Inovação			
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias	CHS: Trabalho e Desenvolvimento Econômico	2	80	66:40:00
		MAT: Finanças, Economia e Trabalho	2	80	66:40:00
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa			
		Nivelamento Matemática			
		Práticas Experimentais	3	120	100:00:00
		Estudos Orientados	5	200	166:40:00
		SUBTOTAL ITINERÁRIO	15	600	500:00:00
	CARGA HORÁRIA TOTAL	45	1.800	1500:00:00	
	LEGENDA	Dias Letivos: 200			
	A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos			
	A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia*: 6			
	H/A = HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40			