

**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**

Juliana de Fátima Quinelato Marino

Ensino Médio em Tempo Integral e Protagonismo Juvenil: desafios e possibilidades em uma escola estadual de Juiz de Fora/ MG.

Juiz de Fora

2026

Juliana de Fátima Quinelato Marino

Ensino Médio em Tempo Integral e Protagonismo Juvenil: desafios e possibilidades em uma escola da estadual de Juiz de Fora/ MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

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)

Quinelato Marino, Juliana de Fátima.

Ensino Médio em Tempo Integral e Protagonismo Juvenil: desafios e possibilidades em uma escola estadual de Juiz de Fora/ MG / Juliana de Fátima Quinelato Marino. -- 2026.

159 f. : il.

Orientador: Luiz Flávio Neubert

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

1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Política pública. 3. Protagonismo juvenil. I. Neubert, Luiz Flávio, orient. II. Título.

Juliana de Fatima Quinelato Marino

Ensino Médio em Tempo Integral e Protagonismo Juvenil: desafios e possibilidades em uma escola estadual de Juiz de Fora/ MG

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 abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Luiz Flávio Neubert - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marco Aurélio Kistemann Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Joyce Louback Lourenço
UFRJ

Juiz de Fora, 04/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Vice-Chefe de Departamento**, em 14/04/2026, às 17:05, 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 **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 16/04/2026, às 08:14, 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 **Joyce Louback Lourenço, Usuário Externo**, em 18/04/2026, às 18:26, 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 **2893606** e o código CRC **15121A40**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida, sabedoria e esperança, por me sustentar ao longo desta caminhada e renovar minhas forças nos momentos de cansaço e incerteza. Foi na fé que encontrei serenidade para seguir adiante e concluir mais esta etapa da minha trajetória.

Ao professor Dr. Luiz Flávio Neubert, meu orientador, expresso minha sincera gratidão pela orientação, pela confiança e pelas valiosas contribuições ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Sua condução acadêmica e suas reflexões foram fundamentais para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas.

Ao professor Dr. Leonardo Ostwald Vilardi, meu ASA, pela presença constante, pela disponibilidade e pelo acompanhamento cuidadoso durante todo o percurso do mestrado. Sua escuta atenta, suas orientações e seu incentivo foram essenciais para enfrentar os desafios desta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos ensinamentos, pelas reflexões e pelo compromisso com a formação de profissionais dedicados à melhoria da educação pública.

Às minhas queridas amigas Fabíola Pedroza e Cristiane Mara, amigas e parceiras de mestrado, que me incentivaram a ingressar nessa jornada e caminharam comigo ao longo desse percurso. O apoio, as conversas, as partilhas e o incentivo constante de vocês tornaram esse processo mais leve e significativo.

Aos meus companheiros de grupo João, Janette Mara, Janete Barbosa e Jéssica, pelas trocas de experiências, pelas reflexões compartilhadas e pelo companheirismo ao longo dessa trajetória. Caminhar ao lado de vocês tornou esse processo mais leve e enriquecedor.

À minha família, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo constante. Vocês são a base que sustenta cada conquista da minha vida.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada aprendizado ao longo desse percurso reafirmam que a educação se constrói coletivamente, por meio do diálogo, da partilha e da esperança.

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.”
(Freire, 1997,)*

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Trata-se de um estudo de caso sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com foco no protagonismo juvenil, na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), situada na Zona da Mata mineira. Implantada em 2020 e ampliada gradualmente para as demais séries do Ensino Médio, a política passou a enfrentar desafios relacionados às condições estruturais da escola, à organização pedagógica e à consolidação de práticas voltadas ao protagonismo juvenil. Nesse contexto, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: de que forma a política do Ensino Médio em Tempo Integral, na realidade da Escola Estadual Vozes da Liberdade, tem favorecido o protagonismo juvenil e atendido às necessidades e expectativas dos estudantes, considerando os desafios estruturais e pedagógicos de sua implementação? O objetivo geral consistiu em analisar como a política do EMTI foi implementada na escola e em que medida esse processo favorece o protagonismo juvenil. A análise fundamentou-se nas contribuições de Mainardes (2006; 2009) e Ball e Bowe (1992), a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, além de estudos sobre Educação Integral e protagonismo juvenil desenvolvidos por Cavaliere (2007; 2010), Moll (2008; 2012), Dayrell (2007) e Carrano (2013). A pesquisa adotou abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso, com produção de dados por meio de análise documental, questionários aplicados a professores, entrevistas com gestores e roda de conversa com estudantes do EMTI. Os resultados indicaram que, embora a política amplie oportunidades de participação estudantil, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação e ao engajamento dos profissionais e à consolidação de práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva dos estudantes. Ao mesmo tempo, foram identificadas potencialidades associadas à ampliação de espaços de escuta e participação juvenil, especialmente por meio de projetos escolares e iniciativas vinculadas ao Projeto de Vida. Esses achados subsidiaram a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao fortalecimento do protagonismo juvenil e à ampliação dos espaços institucionais de participação estudantil.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Política pública; Protagonismo juvenil.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Postgraduate Program in Education Management and Assessment (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). It is a case study on the implementation of the Full-Time High School policy (EMTI), focusing on youth protagonism, at the Vozes da Liberdade (EEVL) state school, located in the Zona da Mata region of Minas Gerais, Brazil. Implemented in 2020 and gradually expanded to the other grades of high school, the policy began to face challenges related to the school's structural conditions, pedagogical organization, and the consolidation of practices aimed at promoting youth protagonism. In this context, the study sought to answer the following research question: how has the Full-Time High School policy, in the context of Vozes da Liberdade state school, fostered youth protagonism and addressed students' needs and expectations, considering the structural and pedagogical challenges involved in its implementation? The general objective was to analyze how the EMTI policy has been implemented in the school and to what extent this process fosters youth protagonism. The analysis was grounded in the contributions of Mainardes (2006; 2009) and Ball and Bowe (1992), based on the Policy Cycle approach, as well as studies on integral education and youth protagonism developed by Cavaliere (2007; 2010), Moll (2008; 2012), Dayrell (2007), and Carrano (2013). The research adopted a qualitative approach, structured as a case study, with data produced through document analysis, questionnaires administered to teachers, interviews with school administrators, and a discussion circle with EMTI students. The results indicated that although the policy expands opportunities for student participation, its implementation in the investigated school still faces challenges related to professional training and engagement, as well as to the consolidation of pedagogical practices that ensure effective student participation. At the same time, potentialities were identified in the expansion of spaces for youth voice and participation, particularly through school projects and initiatives linked to the Life Project component. These findings supported the development of an Educational Action Plan (EAP) aimed at strengthening youth protagonism and expanding institutional spaces for student participation.

Keywords: Full-Time High School; Public policy; Youth protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensino Médio em Tempo Integral – Documentos Orientadores.....	34
Figura 2 - Metodologia para plano de ação5W2H.....	1133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atendimento às expectativas por premissa do EMTI (CAF 2022–2025).	80
Gráfico 2 - Percepção dos professores sobre a formação docente e o apoio institucional.....	89
Gráfico 3 - Percepção dos professores sobre as condições estruturais da escola ...	91
Gráfico 4 - Percepção dos professores sobre a organização e gestão do EMTI.....	92
Gráfico 5 - Percepção dos docentes sobre protagonismo e engajamento estudantil no EMTI.....	99
Gráfico 6 - Percepção dos docentes sobre os efeitos da pandemia no protagonismo juvenil	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular 1º ano do EMTI – 2020.....	47
Quadro 2 – Matriz Curricular 2º e 3º anos do EMTI – 2020	50
Quadro 3 – Matriz Curricular 1º ano do EMTI - 2022	51
Quadro 4 – Instrumentos utilizados na análise documental da pesquisa	73
Quadro 5 – Identificação dos sujeitos da pesquisa	74
Quadro 6 - Principais problemas diagnosticados em cada eixo da análise de dados	106
Quadro 7 - Articulação entre Problemas Diagnosticados e Ações Propostas no PAE	112
Quadro 8 - Ação 1: Diagnóstico Participativo sobre a Implementação do EMTI	116
Quadro 9 - Cronograma do Diagnóstico Participativo (2027).....	117
Quadro 10 - Ação 2: Programa de Formação Continuada	119
Quadro 11 - Cronograma do Programa de Formação Continuada (2027)	119
Quadro 12 - Síntese dos módulos do programa de formação continuada no âmbito do PAE	120
Quadro 13 - Ação 3: Monitoramento e Avaliação Participativa	121
Quadro 14 - Ação 1: Reestruturação dos Clubes de Protagonismo.....	123
Quadro 15 - Cronograma de Reestruturação dos Clubes de Protagonismo (2027)	124
Quadro 16 - Ação 2: Mobilização e Criação do Grêmio Estudantil.....	126
Quadro 17 - Cronograma de Mobilização e Criação do Grêmio Estudantil (2027).127	
Quadro 18 - Ação 1: Diagnóstico Participativo com foco em acolhimento, vínculos e clima escolar	129
Quadro 19 - Cronograma do Diagnóstico Participativo (2027).....	130
Quadro 20 - Ação 2: Palestras e Rodas Formativas voltadas às Juventudes	131
Quadro 21 - Cronograma das Palestras e Rodas Formativas voltadas às Juventudes (2027).....	132
Quadro 22 - Ação 3: Monitoramento do clima escolar e engajamento estudantil...133	
Quadro 23 - Cronograma de Monitoramento do Clima Escolar e Engajamento Estudantil (2027)	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Estudantes no EMTI (2020–2024).....	822
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB – Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB – Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EEB – Especialista em Educação Básica
EEVL – Escola Estadual Vozes da Liberdade
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
PASVAP – Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor
PEE-MG – Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RDI – Regime de Dedicção Integral
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIGAE – Sistema de Gestão de Aprendizagem Escolar
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE – Superintendência Regional de Ensino
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: ORIGENS, EXPANSÃO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE (EEVL)	21
2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	21
2.2 BASES LEGAIS E DIRETRIZES: O DESENHO DA POLÍTICA DE EMTI EM MINAS GERAIS	24
2.2.1 Marcos Legais e Normativos da Educação Integral e EMTI em Minas Gerais	25
2.2.2 Parcerias Estratégicas e Expansão do EMTI	29
2.2.3 Documentos Orientadores do EMTI em Minas Gerais: descrição cronológica	32
2.3 A POLÍTICA DO EMTI NO COTIDIANO DA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE (EEVL)	35
2.3.1 A Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL)	36
2.3.2 A Implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Vozes da Liberdade (EEVL)	44
3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	59
3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL À LUZ DA LITERATURA: DA TEORIA À PRÁTICA	60
3.1.1 A Política do EMTI à luz do Ciclo de Políticas Públicas	63
3.1.2 Protagonismo Juvenil: Bases Conceituais e Abordagens na Educação Integral	69
3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	72
3.3 A POLÍTICA DO EMTI NA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE (EEVL): SENTIDOS, DESAFIOS E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO	76
3.3.1 A política do EMTI nos documentos institucionais da EEVL: análise documental de sentidos, desafios e práticas	77
3.3.2 Construção de sentidos a partir das experiências e percepções dos sujeitos da pesquisa	84

3.3.2.1 Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais.....	86
3.3.2.2 Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras.....	97
3.3.2.3 Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares	102
3.3.3 Síntese interpretativa: o EMTI como política viva e o protagonismo juvenil em construção.....	105
4 PLANO DE AÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE.....	109
4.1 AÇÕES PROPOSTAS PELO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	114
4.1.1 Ações do Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais.....	115
4.1.1.1 Ação 1 – Diagnóstico Participativo sobre a Implementação do EMTI	115
4.1.1.2 Ação 2 – Programa de Formação Continuada: Alinhamento Teórico- Metodológico no EMTI	118
4.1.1.3 Ação 3 – Monitoramento e Avaliação da Implementação do PAE	121
4.1.2 Ações do Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras	122
4.1.2.1 Ação 1 – Ciclo de Palestras e Ações Formativas para Estudantes e Docentes líderes de turma do EMTI.....	123
4.1.2.2 Ação 2: Mobilização e criação do Grêmio Estudantil	125
4.1.3 Ações do Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares	128
4.1.3.1 Ação 1 – Diagnóstico Participativo com foco em acolhimento, vínculos e clima escolar.....	129
4.1.3.2 Ação 2 – Palestras e Rodas Formativas voltadas às Juventudes	131
4.1.3.3 Ação 3 – Monitoramento do clima escolar e engajamento estudantil.....	133
4.2 DIAGNÓSTICO E SENSIBILIZAÇÃO	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE A: ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA.....	145
APÊNDICE B: ITENS PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES:	147

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA COM OS ESTUDANTE	149
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).....	151
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI).....	153
APÊNDICE F – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM EQUIPE GESTORA, PEDAGÓGICA E LIDERANÇAS ESTUDANTIS	155
APÊNDICE G – DETALHAMENTO DA AÇÃO 1: REESTRUTURAÇÃO DOS CLUBES DE PROTAGONISMO.....	157

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar, por meio da política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), consolidou-se como uma das principais estratégias das políticas públicas brasileiras. Seu objetivo é enfrentar as desigualdades educacionais e promover uma formação mais equitativa e integral para os jovens. Essa política vai além do simples aumento do tempo de permanência na escola; ela propõe a reorganização de tempos, espaços e práticas pedagógicas, articulando saberes formais a experiências significativas para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Desde sua criação, ações como o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 1.145/2016) e suas adaptações nos estados e municípios apontam para a necessidade de garantir aos jovens não apenas uma formação acadêmica consistente, mas também o fortalecimento de habilidades socioemocionais, a construção de projetos de vida e o exercício da cidadania.

Em sintonia com o movimento nacional de valorização da Educação Integral previsto na Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e reforçado pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em 2017 o estado de Minas Gerais iniciou o processo de expansão do EMTI a fim de qualificar a aprendizagem e combater desigualdades históricas. Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, a implementação dessa política enfrenta desafios recorrentes nas políticas públicas brasileiras. Destacam-se, entre eles, a descontinuidade administrativa, a insuficiência de investimentos estruturais e as fragilidades na articulação entre o desenho da política e sua materialização no cotidiano escolar.

O conceito de política pública de Educação Integral e ensino em tempo integral, aliado à noção de protagonismo juvenil, constitui o eixo central desta pesquisa. Esses elementos se inter-relacionam na perspectiva de promover uma formação mais completa para os jovens, alinhada às suas necessidades, expectativas e realidades. A juventude, como destaca Dayrell (2007), é uma fase marcada por intensos processos de construção identitária, experimentações e múltiplas influências sociais e culturais. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas educacionais reconheçam essa complexidade e promovam ações que dialoguem com os modos de ser e estar dos jovens na escola e na sociedade.

Diversos autores têm contribuído para o entendimento de que a educação em tempo integral se trata de uma estratégia que visa à formação integral do estudante, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Entre eles, estão Cavaliere (2007, 2010, 2014), Moll (2008), Antunes e Padilha (2010) e Silvano (2018), cujas reflexões reforçam a importância de uma escola que vá além da transmissão de conteúdos e se constitua como espaço de desenvolvimento humano em sua plenitude.

Nesse sentido, reconhecer o protagonismo juvenil significa ir além dos discursos institucionais. Trata-se de criar condições concretas para que os jovens participem ativamente das decisões pedagógicas e curriculares, sendo valorizados em suas diversidades e potências. Assim, o protagonismo juvenil consolida-se como elemento estruturante de uma Educação Integral comprometida com a formação crítica, cidadã e emancipatória dos sujeitos.

É nesse contexto que se insere este estudo de caso, que analisa a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola da rede estadual de educação situada na região Leste de Juiz de Fora, Minas Gerais, aqui identificada como Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL)¹. O estudo concentra-se na análise do processo de implementação da política, com foco em uma de suas principais premissas: o fomento ao protagonismo juvenil.

Inserida em um território marcado por altos índices de vulnerabilidade social, a escola atende predominantemente famílias cadastradas em programas de assistência social, que enfrentam desafios como baixa renda, precariedade habitacional e reduzido acesso a serviços básicos (PMAS, 2022-2025). Essas condições, associadas às limitações estruturais vivenciadas especialmente nos primeiros anos de implantação do EMTI, incidem diretamente sobre a efetividade da política e sobre as possibilidades concretas de promoção da participação estudantil.

Estudos como os de Carrano (2013) e Abramovay *et al.* (2002) indicam que, em contextos periféricos e vulnerabilizados como o da EEVL, a promoção do protagonismo juvenil não depende apenas de diretrizes normativas, mas exige o enfrentamento de barreiras estruturais e simbólicas. Tais autores argumentam que

¹O nome da escola foi alterado para "Escola Estadual Vozes da Liberdade" a fim de preservar a identidade institucional e a confidencialidade dos participantes, conforme preceitos éticos da pesquisa científica. A escolha do nome fictício destaca valores como diversidade, protagonismo e liberdade de expressão, essenciais no contexto da pesquisa sobre protagonismo juvenil e Educação Integral.

jovens oriundos de territórios marcados por desigualdades sociais frequentemente encontram dificuldades na construção de trajetórias autônomas e participativas. Diante disso, este estudo busca refletir sobre as possibilidades e limites da implementação do EMTI nesse cenário, visando fortalecer práticas que potencializem o protagonismo juvenil.

A escolha da EEVL não se deu de forma casual, mas está diretamente articulada à minha trajetória profissional. Graduada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuo como professora da rede pública desde 2009 e, desde 2016, integro a rede estadual de Minas Gerais como professora de Língua Portuguesa na EEVL. Essa inserção profissional possibilitou acompanhar de forma contínua o cotidiano pedagógico e administrativo da escola e os diferentes momentos de implementação do EMTI.

Com o início do EMTI na escola, em 2020, atuei como Professora Coordenadora Geral, sendo responsável por articular as áreas da Base Nacional Comum Curricular, integrar as atividades pedagógicas e fortalecer o Projeto de Vida como eixo estruturante do modelo. Posteriormente, como Professora Coordenadora de Área, colaborei na articulação entre os componentes curriculares da área de Linguagens e os itinerários formativos. Em 2023, assumi a direção da escola, função que envolve a liderança pedagógica, a gestão administrativa e o diálogo permanente com a comunidade escolar, em um contexto marcado por desafios estruturais e pelos efeitos da pandemia de covid-19.

Essa trajetória multifacetada – como professora, coordenadora e gestora – possibilitou a construção de um olhar situado, crítico e sensível sobre os entraves e as potencialidades da política do Ensino Médio em Tempo Integral no cotidiano escolar. Tal vivência constitui um elemento relevante para a compreensão das tensões entre a proposta normativa da política e sua materialização na prática, especialmente no que se refere às condições que favorecem ou limitam o protagonismo juvenil.

Nesse sentido, a pergunta que orienta esta pesquisa é: de que forma a política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na realidade da Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), tem favorecido o protagonismo juvenil e atendido às necessidades e expectativas dos estudantes, considerando os desafios estruturais e pedagógicos de sua implementação? O objetivo geral consiste em analisar como a

política do EMTI tem sido implementada na EEVL e em que medida essa implementação favorece o protagonismo juvenil.

Os objetivos específicos definidos para o estudo são: (i) descrever o modelo da política do EMTI e o processo de sua implementação na escola, destacando seus princípios, diretrizes e impactos na rotina escolar; (ii) analisar os desafios e potencialidades do EMTI na promoção do protagonismo juvenil, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e de engajamento estudantil; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional que contribua para o aprimoramento da política do EMTI na unidade escolar, visando fortalecer o protagonismo juvenil e melhorar a experiência educacional dos estudantes.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa articula contribuições sobre Educação Integral, juventudes, protagonismo juvenil e políticas públicas educacionais. Destaca-se, como principal suporte analítico, a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe e interpretada no Brasil por Jefferson Mainardes (2006, 2009), por compreender a política educacional como processo dinâmico, marcado por disputas, interpretações e recriações no contexto da prática.

No campo da Educação Integral e do EMTI, são privilegiadas contribuições que concebem a escola como espaço de formação cidadã e de desenvolvimento pleno dos estudantes, com ênfase na articulação entre saberes escolares e experiências juvenis. Destacam-se os estudos de Cavaliere, Moll, Antunes e Padilha, Gonçalves e Silvano, bem como a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade, que fundamenta a análise da escola como espaço formativo e emancipador.

Este caso de gestão adota uma abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de análise documental, aplicação de questionários a professores, entrevistas com gestores e roda de conversa com estudantes do EMTI, além da análise de dados administrativos provenientes do SIMADE e de painéis da SEE/MG, possibilitando a triangulação das informações.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além desta introdução. O Capítulo 2 apresenta o panorama histórico, legal e conceitual do EMTI, com destaque para o contexto de Minas Gerais e da EEVL. O Capítulo 3 articula fundamentação teórica, metodologia e análise empírica. O Capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional, elaborado a partir do diagnóstico da pesquisa. Por fim, o Capítulo 5

reúne as considerações finais, sintetizando os principais achados e proposições do estudo.

Para compreender o contexto em que se insere o problema de pesquisa, torna-se necessário analisar a trajetória e os fundamentos da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Assim, o capítulo a seguir apresenta os principais marcos históricos, legais e conceituais que sustentam essa política no Brasil e em Minas Gerais, além de discutir os desafios de sua implementação no contexto da Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), situando o leitor no cenário em que se desenvolve a investigação.

2 POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: ORIGENS, EXPANSÃO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE (EEVL)

O objetivo deste capítulo é descrever a política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e analisar os desafios enfrentados em sua implementação na EEVL. Para isso, o capítulo está organizado em três seções, distribuídas em subseções temáticas.

A primeira seção apresenta os documentos normativos que fundamentam a Educação Integral no Brasil, oferecendo o suporte legislativo e histórico da proposta. A segunda seção aborda a trajetória do modelo em Minas Gerais, enfatizando os aspectos do Ensino Médio e a atuação da rede estadual. Por último, a terceira seção descreve a EEVL e suas especificidades após a implementação do tempo integral em 2020. Nela, examinam-se os desafios do EMTI e o espaço conferido ao protagonismo juvenil no desenho da política mineira, confrontando os princípios dos documentos oficiais com a realidade vivida no contexto escolar.

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A proposta de uma Educação Integral no Brasil remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), documento que propunha uma reforma educacional baseada nos princípios da democratização, laicidade, gratuidade e integralidade da formação humana. Os signatários, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, afirmavam: *É preciso substituir a escola tradicional por uma escola ativa, centrada no aluno e voltada para a formação integral do indivíduo (Manifesto, 1932).*

Apesar da potência das ideias do Manifesto, a materialização de uma escola integral foi interrompida por décadas de instabilidade política e modelos educacionais conteudistas. Somente com a Constituição Federal de 1988 a Educação Integral passou a dispor de respaldo normativo mais consistente. O artigo 205 estabelece que:

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

Além disso, o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, dispõe que “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, progressivamente, o tempo integral, com pelo menos sete horas diárias de aula durante o ano letivo” (Brasil, 1996, recurso *online*).

Nos anos 2000, houve um avanço significativo com a criação do Programa Mais Educação (Decreto nº 7.083/2010), que institucionalizou a educação em tempo integral como estratégia de combate às desigualdades educacionais. O programa previa a ampliação da jornada escolar com atividades complementares nas áreas de cultura, esporte, direitos humanos, meio ambiente e inclusão digital, entre outras. O Ministério da Educação (MEC) afirmava que a Educação Integral considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, reconhecendo que os processos formativos extrapolam as disciplinas tradicionais (Brasil, 2010).

Durante esse período, diversas redes estaduais deram início a experiências próprias de educação em tempo integral. No Nordeste, algumas escolas tornaram-se referência nacional, como a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, em Recife, e a Escola Estadual José Ferreira da Costa, em São Bento do Una (PE). Essas instituições conseguiram aliar um currículo inovador ao protagonismo estudantil, apresentando expressivos avanços nos indicadores de aprendizagem e na redução da evasão escolar. Em Pernambuco, o modelo alcançou tal consolidação que passou a inspirar outras redes estaduais e a receber reconhecimento internacional.

A consolidação da política pública de EMTI em nível nacional foi reforçada com o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído em 2016. Por meio dele, o Governo Federal passou a destinar apoio técnico e financeiro para a expansão de escolas de Ensino Médio com jornada ampliada, com foco na melhoria da aprendizagem, na equidade e na formação cidadã. Esse programa foi decisivo para a ampliação do EMTI em diversos estados, inclusive em Minas Gerais.

O passo seguinte na consolidação da política de tempo integral foi dado com a Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio e estabeleceu a ampliação da carga horária mínima para 1.000 horas anuais, com incentivo à oferta de ensino em tempo integral, até atingir 1.400 horas. O Art. 35-A define que “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários

formativos, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de educação” (Lei nº 13.415/2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, reforça esse movimento ao afirmar:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito a pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização. (BNCC, 2018, p. 463).

Nesse contexto, o protagonismo estudantil torna-se um dos eixos estruturantes do EMTI. Ele se concretiza por meio de práticas pedagógicas que incentivam a autonomia, a escuta ativa, a tomada de decisões e o envolvimento dos jovens em projetos interdisciplinares. O foco desloca-se do desempenho exclusivamente acadêmico para a formação integral do sujeito em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos, a política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação. A ampliação da jornada escolar demanda investimentos robustos em infraestrutura, ampliação do quadro de profissionais, formação continuada dos docentes e adequação dos espaços escolares. Além disso, a adoção de modelos padronizados, desconsiderando as especificidades territoriais, pode comprometer a aderência da proposta às realidades locais. Nesse sentido, experiências bem-sucedidas em estados do Nordeste, como Pernambuco e Ceará, evidenciam a importância de integrar o currículo à realidade sociocultural dos estudantes, valorizando a escuta ativa e o protagonismo juvenil.

Os dados mais recentes reforçam a expansão da oferta nacional do EMTI. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), em 2016 o Brasil contava com aproximadamente 400 escolas estaduais ofertantes dessa modalidade. Em 2022, esse número ultrapassou 6 mil escolas, atendendo a mais de 1,4 milhão de estudantes. Esse crescimento expressivo foi impulsionado, entre outros fatores, pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas de Ensino Médio. No entanto, persistem desafios qualitativos relacionados às desigualdades regionais, às limitações

estruturais e à ausência de políticas integradas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Cabe destacar, ainda, que estados com experiências consolidadas de EMTI também têm investido em políticas de valorização profissional, reconhecendo o papel estratégico dos educadores na sustentabilidade da política. Na Paraíba, por exemplo, a Lei nº 13.533/2024 instituiu o Regime de Dedicção Integral (RDI), permitindo jornadas de 30 ou 40 horas semanais. Em Sergipe, a reestruturação da carreira docente por meio da Lei nº 9.351/2023 representou um avanço após longo período de estagnação salarial. Na Bahia e no Ceará, políticas de reajuste salarial, incentivos à qualificação e programas de atenção à saúde docente têm sido implementadas como parte da consolidação do EMTI.

Essas experiências demonstram que o fortalecimento do EMTI está diretamente associado à valorização dos profissionais da educação, condição indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com a proposta de formação integral.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar como a política do EMTI tem sido implementada em realidades escolares específicas. A análise de contextos concretos permite compreender seus impactos, limites e possibilidades de aprimoramento. Nesse sentido, a experiência da Escola Estadual Vozes da Liberdade constitui um caso relevante, uma vez que, a partir de 2020, a instituição passou a ofertar o EMTI em um território marcado por vulnerabilidades sociais. Por essa razão, a seção seguinte dedica-se a analisar a trajetória da Educação Integral e em tempo integral em Minas Gerais, contextualizando o cenário em que a EEVL passou a implementar essa política.

2.2 BASES LEGAIS E DIRETRIZES: O DESENHO DA POLÍTICA DE EMTI EM MINAS GERAIS

O desenho da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais resulta da articulação entre marcos legais nacionais, diretrizes estaduais e orientações pedagógicas que moldaram a sua implementação nas escolas da rede pública. Compreender essa política implica analisar não apenas as normativas que sustentam sua concepção, mas também os documentos orientadores que expressam

as intenções políticas e pedagógicas do estado, bem como as diretrizes que orientam a atuação das escolas e profissionais da educação.

Diante disso, esta seção está organizada em três partes: inicialmente, são apresentados os principais marcos legais e normativos que fundamentam a Educação Integral e a política de EMTI em Minas Gerais, destacando a evolução da concepção de tempo integral e a incorporação do protagonismo juvenil como princípio norteador. Na segunda parte são apresentadas as parcerias estratégicas que envolvem o processo de expansão do EMTI e, em seguida, tem-se a apresentação cronológica dos documentos orientadores da política educacional do Ensino Médio em Tempo Integral, com foco na centralidade atribuída ao protagonismo juvenil.

2.2.1 Marcos Legais e Normativos da Educação Integral e EMTI em Minas Gerais

A política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais está alicerçada em um conjunto de marcos legais e normativos que a vinculam às diretrizes nacionais e às especificidades do contexto estadual. Nacionalmente, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 representou um divisor de águas ao alterar a LDB e estabelecer a obrigatoriedade da ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio. Este marco legal, segundo Silveira e Cruz (2019), reconfigura o currículo e estrutura do Ensino Médio, com forte indução à adoção do tempo integral como estratégia de qualificação da formação e combate às desigualdades educacionais.

Anteriormente, a Portaria MEC nº 1.145/2016 já havia criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, orientando a expansão do modelo com aporte técnico e financeiro. Este programa enfatizou a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos, bem como a valorização do Projeto de Vida como eixo estruturante do currículo.

Em Minas Gerais, a adesão às diretrizes nacionais para o EMTI se concretizou a partir de 2017, no contexto da gestão do então governador Fernando Pimentel. Sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), foi desencadeado um processo de formulação e consolidação da política de Educação Integral, alinhado às orientações do Ministério da Educação e às demandas por qualificação da oferta educacional na rede estadual.

O EMTI no estado passou a ser ofertado em duas modalidades principais: a modalidade propedêutica, que privilegia a formação geral com foco no ingresso ao

Ensino Superior, e a modalidade profissionalizante, que integra o currículo médio à formação técnica, possibilitando ao estudante a conclusão simultânea do Ensino Médio e do Curso Técnico. Esta segunda modalidade, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, representa um avanço no alinhamento entre educação e mercado de trabalho, ampliando as oportunidades para jovens em contextos socioeconômicos diversos.

A oferta do EMTI profissionalizante, em particular, reflete o compromisso da SEE/MG com a formação integral do estudante, fortalecendo competências técnicas, socioemocionais e cidadãs, essenciais para a inserção qualificada no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania plena no século XXI.

De acordo com o Relatório de Pré-Avaliação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (2020) elaborado por consultores individuais contratados pelo MEC, em 2018, logo após a publicação da primeira Portaria (nº 1.023/2016), o estado aderiu ao programa e recebeu autorização do Ministério da Educação para o funcionamento de 44 escolas, das 52 inicialmente enviadas. A divulgação e a articulação com as escolas e a comunidade ocorreram entre fevereiro e março de 2017, com o início das atividades para os estudantes em agosto do mesmo ano. O programa rapidamente se expandiu e, no ano da elaboração do relatório, estava presente em todas as 42 regionais de ensino, com mais de 13 mil estudantes matriculados (Brasil, 2020, p. 68).

Como resultado desse processo, entre 2017 e 2018, a SEE/MG elaborou o Documento Orientador intitulado “Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais” (2018), que se constituiu como marco referencial para a implementação do EMTI no estado. O documento expressa uma concepção pedagógica fundamentada na formação integral do estudante ao afirmar que:

A Educação Integral se fundamenta na concepção de que a escola deve ser um espaço que possibilite aos sujeitos a vivência e o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas: intelectual, física, emocional, social, cultural, ética e estética (Minas Gerais, 2018, p. 12).

Essa concepção reforça a crítica de Cavaliere (2010) sobre a necessidade de que a Educação Integral vá além da ampliação do tempo escolar, constituindo-se como espaço de pleno desenvolvimento humano.

Entretanto, o Relatório de 2020 evidencia que, desde sua implantação, diversos desafios foram identificados, como dificuldades relacionadas ao transporte escolar para estudantes da zona rural, em função da alteração do horário escolar e das limitações financeiras das prefeituras; centralização de recursos que retardou o envio de materiais às escolas; além das condições precárias de infraestrutura, especialmente a ausência de vestiários confortáveis, refeitórios adequados e quadras cobertas e equipadas. Além da questão estrutural, o documento salienta a precariedade de formação dos profissionais para atuar na nova modalidade educacional em “72% das escolas apenas os gestores passaram por formação, e em 15% nem gestores e nem professores” (Brasil, 2020, p. 56).

A Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que institui o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) para o decênio 2018-2027, é um marco legal importante para a consolidação da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado, pois nela estão fixadas metas e estratégias que orientam a ampliação e a qualificação dessa modalidade educacional.

O PEE-MG estabelece, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 1, que visa "universalizar, até 2026, o acesso à educação básica e ampliar a oferta de educação em tempo integral", articulando-se com o fortalecimento do EMTI. Especificamente, a Meta 6 determina:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica. (Minas Gerais, 2018, art. 6º, inciso VI).

Essa meta impõe um desafio significativo à rede estadual, especialmente no Ensino Médio, promovendo a expansão do modelo integral como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e de promoção de uma formação mais completa aos estudantes. Entre as estratégias previstas para o alcance dessa meta, destacam-se a estratégia 6.2 e 6.3:

Estratégia 6.2: “Induzir a oferta de educação em tempo integral, priorizando escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social.” (Minas Gerais, 2018, art. 6º, § 2º).

Estratégia 6.3: “Fomentar parcerias com instituições da sociedade civil e setor produtivo para apoiar a expansão qualificada da educação

integral, respeitando a proposta pedagógica das escolas.” (Minas Gerais, 2018, art. 6º, § 3º).

Esses trechos indicam uma diretriz clara para a expansão do EMTI em Minas Gerais, articulada não apenas à ampliação da carga horária, mas também ao desenvolvimento de parcerias institucionais e à priorização de escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade, reconhecendo o caráter social da política.

Além disso, o PEE-MG reforça que a ampliação do EMTI deve respeitar as diretrizes curriculares nacionais, valorizando uma formação integral e integrada, alinhada ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à vida cidadã e ao mundo do trabalho.

Com a posse do governador Romeu Zema em 2019, a política de EMTI em Minas Gerais passou por uma reconfiguração significativa. Embora as metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE-MG), instituído pela Lei nº 23.197/2018, tenham sido formalmente mantidas, a gestão adotou uma abordagem distinta, centrada em uma perspectiva gerencialista.

Essa mudança de enfoque resultou em críticas por parte de especialistas e entidades educacionais, que apontaram para um afastamento das diretrizes participativas e democráticas previstas no PEE-MG. A reconfiguração da política de EMTI revela, assim, a adoção de uma lógica orientada pela eficiência, pelo cumprimento de metas e pela racionalização dos processos educacionais, marcas típicas de uma gestão pública de caráter gerencial.

Como destacam Silveira e Cruz (2019):

A política de tempo integral, quando orientada por lógicas gerencialistas, corre o risco de reduzir-se a um modelo técnico-administrativo, deslocando-se de sua concepção original de formação integral e emancipatória” (Silveira; Cruz, 2019, p. 45).

Esse movimento foi intensificado pela centralidade conferida à gestão por resultados, evidenciada pela ampliação do uso de avaliações diagnósticas e pela busca incessante por indicadores de desempenho.

Nesse contexto, é possível identificar um deslocamento do protagonismo juvenil de uma perspectiva crítica e emancipatória – conforme defendido por Carrano (2013) – para uma função instrumental, vinculada à lógica da eficiência e ao alcance de metas. De modo convergente, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) mostram que,

embora o protagonismo tenha se tornado elemento central no discurso das diretrizes curriculares, trata-se de um conceito fluido e sujeito a múltiplas interpretações, o que pode dificultar sua efetiva materialização nas práticas escolares.

Assim, embora a gestão de Romeu Zema tenha mantido formalmente os objetivos do PEE-MG, a sua materialização prática foi atravessada por uma lógica que priorizou o rendimento e o desempenho, frequentemente em detrimento do fortalecimento das práticas democráticas e participativas que deveriam sustentar a formação integral.

2.2.2 Parcerias Estratégicas e Expansão do EMTI

Durante a primeira gestão de Romeu Zema, 2019-2022, o governo mineiro estabeleceu parcerias estratégicas para impulsionar a expansão do EMTI. Uma das mais relevantes foi com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em 2019, que introduziu o modelo pedagógico da “Escola da Escolha”.

O modelo da Escola da Escolha, idealizado e difundido pelo Instituto ICE, constitui uma referência fundamental para a implementação do EMTI no Brasil. Sua proposta se fundamenta em uma concepção de educação que visa ao desenvolvimento integral do estudante, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e profissionais, para a construção de um projeto de vida com sentido e autonomia.

Segundo o Instituto ICE (2020), a Escola da Escolha busca criar condições para que o jovem permaneça mais tempo na escola, aprendendo mais e melhor, sendo protagonista de sua trajetória. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, para enfatizar o protagonismo juvenil como eixo estruturante da ação pedagógica. Nessa direção, o ICE afirma que “o protagonismo juvenil se expressa na capacidade de o estudante fazer escolhas conscientes e responsáveis, participando ativamente da construção de seu projeto de vida e do contexto em que está inserido” (ICE, 2020, p. 15).

Dessa forma, as atividades escolares são organizadas para que os estudantes reflitam sobre seus desejos, potencialidades e desafios, elaborando metas e estratégias que orientem suas escolhas acadêmicas e profissionais. O componente curricular “Projeto de Vida” é o espaço institucionalizado para esse desenvolvimento.

Outro princípio central é a gestão participativa e corresponsável, que busca envolver toda a comunidade escolar – gestores, professores, estudantes, famílias e demais atores sociais – na construção e desenvolvimento do projeto pedagógico. Para o ICE (2020, p. 22), “a corresponsabilidade é um princípio que orienta as relações entre os diferentes sujeitos da escola, promovendo um ambiente de diálogo, respeito e cooperação”. Essa concepção valoriza a gestão democrática e fortalece o compromisso coletivo com a qualidade da educação. Esse princípio se concretiza, por exemplo, na participação ativa dos estudantes em assembleias escolares e na atuação de conselhos deliberativos.

Além disso, o modelo defende um currículo integrado e flexível, articulando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os Itinerários Formativos, de modo a promover escolhas alinhadas aos interesses e projetos de vida dos estudantes. Para que esse currículo se efetive, o ambiente escolar, segundo o Instituto, deve ser “acolhedor, seguro e estimulante, propiciando condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes” (ICE, 2020, p. 33). Esse ambiente é promovido por práticas pedagógicas que valorizam a afetividade, o respeito à diversidade e o fortalecimento de vínculos positivos, contribuindo para a permanência dos jovens na escola com qualidade.

Por fim, o ICE enfatiza a necessidade de uma formação continuada e colaborativa dos educadores, com foco no trabalho interdisciplinar e na promoção do protagonismo estudantil. O Instituto ressalta que “a formação dos professores deve estar alinhada aos princípios da Escola da Escolha, estimulando práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas” (ICE, 2020, p. 35).

Em síntese, a Escola da Escolha propõe um modelo de EMTI pautado na ampliação das oportunidades de aprendizagem, no fortalecimento do protagonismo juvenil e na corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos da escola, visando à formação de cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social. Contudo, na prática, a implementação desse modelo ocorreu em um ambiente fortemente permeado pela racionalidade gerencialista, o que suscita questões sobre a real efetividade de sua proposta emancipatória (Silveira; Cruz, 2019; ICE, 2020).

No mesmo ano, a SEE/MG firmou uma parceria com o Instituto Itaú Unibanco² com o objetivo de fortalecer a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado. Essa colaboração visou apoiar a formação de gestores escolares e equipes pedagógicas, promovendo práticas de gestão escolar eficazes e inovadoras. O Instituto contribuiu com recursos técnicos e metodológicos, fornecendo materiais de apoio, formação continuada e acompanhamento técnico às escolas participantes.

Como parte dessa iniciativa, foi implementada a utilização da plataforma Sistema de Gestão de Aprendizagem Escolar (SIGAE), que passou a ser uma ferramenta estratégica no monitoramento e avaliação do EMTI em Minas Gerais. O SIGAE oferece funcionalidades como o acompanhamento da frequência e desempenho dos estudantes, o registro de ações pedagógicas, além de relatórios gerenciais que subsidiam a tomada de decisão por parte das equipes escolares e da Secretaria de Estado de Educação. Assim, a parceria buscou alinhar as práticas de gestão escolar às diretrizes do EMTI, enfatizando a importância de uma liderança escolar comprometida com a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em outubro de 2021, o governo lançou o programa “Trilhas de Futuro”³ com oferta gratuita de cursos técnicos aos estudantes e egressos do Ensino Médio, uma iniciativa voltada para a formação profissional de jovens estudantes, reforçando a vinculação entre educação e mercado de trabalho. Embora esse programa tenha ampliado as oportunidades formativas, também reforça uma concepção utilitarista da educação, que tende a priorizar a formação para o trabalho em detrimento de uma formação integral e cidadã.

A última parceria do governo de Minas no que diz respeito ao fomento da política de Ensino Médio em Tempo Integral se deu em 2024. A SEE/MG, em parceria com o SENAI-MG, lançou o programa Trilhas de Futuro nas Escolas, integrando o Ensino Médio em Tempo Integral à formação técnica profissional. Com um

² A parceria entre a SEE/MG e o Instituto Itaú Unibanco, formalizada em 2019, visou apoiar a formação de gestores e equipes pedagógicas no processo de implementação do EMTI em Minas Gerais, mediante o fornecimento de recursos técnicos, materiais de apoio e acompanhamento formativo (Instituto Unibanco, 2020; Minas Gerais, 2020).

³ O Programa “Trilhas de Futuro” foi instituído pelo Governo de Minas Gerais em 2021, com o objetivo de ofertar cursos técnicos gratuitos, aproximando a formação escolar das demandas do mercado de trabalho, mas também gerando críticas quanto à ênfase utilitarista da educação (Minas Gerais, 2021).

investimento de R\$ 170 milhões, o programa oferece 9,6 mil vagas para estudantes do 1º ano do Ensino Médio em 155 escolas estaduais, distribuídas em 37 municípios mineiros. Os cursos técnicos abrangem áreas estratégicas como Automação Industrial, Biocombustíveis, Fabricação Mecânica, Manutenção de Máquinas Industriais, Mecatrônica, Metalurgia, Mineração, Sistemas de Energia Renovável e Soldagem (Minas Gerais, 2024).

2.2.3 Documentos Orientadores do EMTI em Minas Gerais: descrição cronológica

A trajetória da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais é marcada pela elaboração de uma série de Documentos Orientadores, que expressam as intenções político-pedagógicas do estado e orientam a implementação da proposta nas escolas da rede estadual. A seguir, apresenta-se uma descrição cronológica desses documentos, com destaque para as orientações relativas ao protagonismo juvenil.

Em 2018, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicou o Documento Orientador da Educação Integral em Minas Gerais, que apresentou os fundamentos da Educação Integral, destacando a ampliação do tempo escolar e a formação para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse documento, o protagonismo juvenil aparece como um valor transversal que deve ser incentivado no cotidiano escolar. Contudo, em 2019, a SEE/MG elaborou o Documento Orientador da Implementação da Educação Integral no Ensino Médio, formalizando o protagonismo juvenil como um princípio pedagógico estruturante da política. O texto orienta as escolas a desenvolverem ações que estimulem a autonomia dos estudantes, sobretudo por meio da construção do Projeto de Vida, elemento que passou a ser central nas práticas pedagógicas, ou seja, o protagonismo foi formalmente incorporado como princípio pedagógico

No ano de 2020, com a expansão do EMTI na rede estadual, foi lançado o Guia de Implementação da Educação Integral no Ensino Médio. Esse documento reforça a importância do Projeto de Vida como fio condutor das práticas pedagógicas, conforme expresso no seguinte trecho: “O Projeto de Vida passa a ser o fio condutor das práticas pedagógicas” (Minas Gerais, 2020, p. 22). O guia também oferece orientações

práticas sobre a organização curricular, a gestão do tempo e a formação das equipes escolares.

Nos anos de 2021 e 2022, novos documentos foram elaborados, incorporando orientações relacionadas ao contexto da pandemia de covid-19. Esses materiais destacaram a necessidade de ações voltadas para o acolhimento socioemocional dos estudantes e a recomposição das aprendizagens, mantendo-se a valorização do protagonismo juvenil como diretriz, mas com foco na superação dos desafios impostos pela crise sanitária.

Em 2023, a SEE/MG publicou um documento que introduziu uma abordagem mais orientada para a gestão por resultados, com o fortalecimento do uso sistemático de avaliações diagnósticas como instrumento de acompanhamento e planejamento pedagógico. O protagonismo juvenil permaneceu como um princípio importante, especialmente vinculado à construção do Projeto de Vida e à participação dos estudantes em atividades complementares.

Por fim, no ano de 2024, foi divulgado o mais recente Documento Orientador da política de EMTI em Minas Gerais, que intensificou a proposta da escola como espaço híbrido, incentivando a articulação entre práticas presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais. Além disso, reforçou-se a necessidade de criação de Grêmios Estudantis, clubes de protagonismo e outros espaços institucionais de participação estudantil, com o objetivo de consolidar e institucionalizar as práticas participativas no âmbito das escolas de tempo integral (Minas Gerais, 2024).

A linha do tempo a seguir apresenta, de forma visual, os principais Documentos Orientadores do EMTI elaborados entre 2018 e 2024. Cada documento expressa diretrizes político-pedagógicas que nortearam a implementação da Educação Integral na rede estadual, com ênfase crescente na promoção do protagonismo juvenil. Observa-se, ao longo dos anos, uma evolução nesse princípio, que passou de um valor transversal para um eixo estruturante das práticas escolares, sobretudo a partir da centralidade atribuída ao Projeto de Vida. A imagem permite visualizar as mudanças nas abordagens adotadas pela SEE/MG, considerando os impactos da pandemia e a incorporação de estratégias ligadas ao uso de tecnologias e à ampliação da participação estudantil.

Figura 1 - Ensino Médio em Tempo Integral – Documentos Orientadores



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No entanto, observa-se que a centralidade normativa atribuída ao protagonismo juvenil não corresponde, necessariamente, à sua materialização nas práticas pedagógicas cotidianas. Os documentos indicam esforços institucionais para consolidar essa diretriz, mas também evidenciam limites relacionados a entraves estruturais, como a precariedade dos espaços físicos escolares, e culturais, como a resistência a formas mais participativas de gestão. O contexto da pandemia de covid-19 acentuou tais dificuldades, conforme reconhecido nos Documentos Orientadores de 2021 e 2022, que enfatizaram a necessidade de priorizar ações de acolhimento socioemocional e recomposição das aprendizagens. Assim, embora a valorização do protagonismo juvenil permaneça como princípio, sua efetivação prática foi, em diversos casos, fragilizada diante das demandas emergenciais impostas pela crise sanitária.

Diante desse panorama, a próxima seção apresenta a escola campo da pesquisa e descreve a implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral em seu cotidiano, destacando suas características institucionais, bem como informações constantes em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE). Além disso, apresenta a linha do tempo da implementação do EMTI na escola, com o objetivo de situar historicamente o processo de adesão e consolidação dessa política na unidade, evidenciando suas especificidades organizacionais e pedagógicas.

2.3 A POLÍTICA DO EMTI NO COTIDIANO DA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE (EEVL)

Em Juiz de Fora, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral teve início em 2017, com a adesão de algumas escolas estaduais ao modelo proposto pelo Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI. Desde então, o município vem ampliando gradualmente a oferta dessa modalidade, acompanhando as diretrizes estabelecidas em âmbito estadual e nacional.

Nesta seção, busca-se apresentar e descrever como a política do EMTI se manifesta no cotidiano da EEVL, tomando como referência a experiência concreta da unidade escolar. Para tanto, a seção está organizada em duas partes: a primeira trata da apresentação da EEVL destacando sua trajetória institucional, o perfil da

comunidade escolar e as principais características pedagógicas; a segunda aborda a implementação do EMTI na referida escola, descrevendo os processos, as ações realizadas e as mudanças ocorridas no contexto escolar desde a adoção da política.

2.3.1 A Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL)

A Escola Estadual Vozes da Liberdade integra a rede pública estadual de Minas Gerais e está sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora, que atualmente coordena 93 escolas estaduais, distribuídas entre o município e outras cidades da região. Situada em uma área periférica da cidade, a EEVL foi fundada em fevereiro de 1956 e, em 1990, tornou-se a única instituição da região e de suas adjacências a ofertar o Ensino Médio, consolidando-se como uma referência local.

A região onde a escola está localizada apresenta características sociais e culturais marcantes, refletindo a formação e o desenvolvimento da comunidade ao longo do tempo. A área pertencia à antiga Fazenda Poço D'Antas, que utilizava mão de obra escravizada até meados do século XIX (Pereira, 2019). Após a abolição da escravatura, descendentes de pessoas escravizadas provavelmente se estabeleceram na localidade, originando comunidades que deram forma ao bairro. A escolha do nome do bairro, associado a um santo católico negro, evidencia a presença significativa da população negra na região.

Ao longo dos anos, a EEVL enfrentou abandono de investimentos públicos, resultando na deterioração da infraestrutura e na necessidade de reformas emergenciais. Essa precariedade levou muitos estudantes a buscarem escolas em áreas centrais ou na rede municipal (Regimento Escolar, 2022). Nesse contexto, a política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi implementada como estratégia para reduzir a evasão e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição reafirma o compromisso de superar os desafios históricos por meio de uma ação educativa humanizada e de qualidade:

Assim sendo, podemos afirmar que razão de ser desta Proposta Pedagógica, é à vontade premente de desenvolvermos um trabalho que nos conduza à superação das dificuldades detectadas e à valorização dos aspectos positivos que, apesar dos obstáculos, nos

impulsionam a uma ação educativa humanizada e de qualidade. (PPP, 2022, p. 7).

A EEVL atende predominantemente estudantes de cinco bairros vizinhos, caracterizados por baixos índices de renda, escolaridade reduzida e condições habitacionais precárias, configurando um quadro de elevada vulnerabilidade social (Horta; Claret, 2012).⁴

O atendimento de assistência social na região é realizado pelo CRAS Leste, equipamento público voltado à proteção social básica, que atua no acompanhamento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social. O CRAS oferece serviços de orientação sobre direitos sociais, apoio na inscrição e atualização no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), encaminhamento para benefícios como o Auxílio Brasil e BPC, além de promover atividades socioeducativas e de convivência para diferentes faixas etárias, fortalecendo vínculos familiares e comunitários.

De acordo com o Plano Municipal de Assistência Social (PMAS 2022–2025), a região concentra famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, majoritariamente inseridas no CadÚnico. Entre as principais demandas identificadas destacam-se o acesso insuficiente a serviços básicos, a precariedade habitacional, a insegurança alimentar e a baixa escolaridade de grande parte dos responsáveis familiares, além de elevados índices de desemprego e subemprego, com forte presença do trabalho informal, fatores que impactam diretamente a qualidade de vida e a permanência dos jovens na escola.

Essas condições impactam diretamente a experiência escolar dos adolescentes e jovens, que enfrentam dificuldades de acesso a atividades culturais e esportivas, exposição à violência comunitária e desigualdade de oportunidades em relação a outras regiões da cidade. A presença do EMTI, portanto, insere-se em uma realidade que exige articulação entre políticas educacionais, assistência social e demais políticas públicas, garantindo não apenas o direito à educação, mas também condições efetivas para o protagonismo juvenil nos territórios.

Em consonância com o cenário descrito, a concepção de educação defendida pela escola está pautada na formação integral dos estudantes, compreendendo-os

⁴ *Mapa Social: Análise do Desenvolvimento Familiar em Juiz de Fora*: documento que reúne dados sobre a Assistência Social e políticas correlatas, com o objetivo de subsidiar a criação de programas e projetos voltados ao desenvolvimento das famílias de Juiz de Fora.

como sujeitos complexos, cujas dimensões cognitivas, afetivas e sociais devem ser simultaneamente consideradas no processo formativo. Conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico:

Nossa escola entende os sujeitos como seres integrais e preocupa-se não só com o desenvolvimento cognitivo, mas também com a subjetividade dos mesmos e da necessidade de formarmos cidadãos que saberão exercer seu papel na sociedade. (PPP, 2022, p. 8).

Essa perspectiva orienta as práticas pedagógicas e as ações institucionais, buscando oferecer uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a construção de identidades autônomas, críticas e socialmente comprometidas.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil na EEVL deve ser compreendido à luz de suas condições concretas de existência e transformação. Nos primeiros anos de implementação do EMTI, a escola enfrentava sérias limitações estruturais: espaços reduzidos, ambientes improvisados e obras inacabadas que afetavam o cotidiano pedagógico e as oportunidades de convivência dos estudantes. Essa conjuntura impunha desafios significativos à consolidação de práticas participativas e ao desenvolvimento de uma cultura escolar voltada ao protagonismo.

Entretanto, a partir de 2024, com o avanço das obras e a requalificação dos espaços escolares, a EEVL passou a dispor de uma infraestrutura mais adequada à proposta de Educação Integral – com ambientes ampliados, laboratórios, refeitório e áreas de convivência revitalizadas. Essa transformação material, embora recente, representa um marco importante para a efetivação do EMTI, criando condições mais favoráveis para experiências formativas diversificadas e para o fortalecimento da autonomia estudantil.

As vulnerabilidades sociais que marcam o território, contudo, continuam a exigir da escola práticas dialógicas e pedagógicas sensíveis às realidades juvenis. Como destacam Dayrell (2007) e Carrano (2013), o protagonismo emerge quando o ambiente escolar reconhece e valoriza as múltiplas vozes dos jovens, permitindo-lhes participar das decisões, reelaborar o currículo e atribuir sentido à sua permanência na escola. Assim, compreender o contexto histórico, social e material da EEVL – suas limitações anteriores e os avanços alcançados – é condição indispensável para

analisar o alcance da política do EMTI na promoção de uma formação integral e emancipadora.

Atualmente, a instituição possui um total de 384 estudantes, distribuídos entre diversas modalidades: 92 matriculados no Ensino Fundamental Final Matutino, 143 no Ensino Médio em Tempo Integral e 149 somando o Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se que o Ensino Médio é o principal segmento atendido, uma vez que a escola segue sendo a única da região a ofertar essa etapa de ensino (SIMAVE, 2025).

Quanto à estrutura física, a escola iniciou, em 2021, um projeto de reforma e ampliação que inclui a revitalização completa das áreas existentes, a construção de novas salas no andar superior, a ampliação do refeitório, a instalação de laboratórios de ciências e informática, a implantação de rampas de acessibilidade, a revitalização do muro, a ampliação da biblioteca e, especialmente, a construção da quadra poliesportiva – antiga reivindicação da comunidade escolar. As obras começaram em fevereiro de 2022, com prazo contratual de 12 meses, mas houve significativo atraso na execução, como pode-se constatar na descrição cronológica a seguir (EEVL, 2022a).

O cenário estrutural da EEVL, antes das intervenções, era composto por dois pavimentos distribuídos em dois blocos: o bloco da frente e o bloco dos fundos, interligados por um pátio central grande onde eram realizadas as atividades da aula de educação física. O pavimento superior concentrava as salas de aula, enquanto o térreo abrigava as demais dependências, como a cozinha, um pequeno refeitório, os setores administrativo e financeiro, a sala dos professores, o laboratório de informática, a biblioteca e os banheiros. Antes da reforma, havia ainda três salas de aula adicionais, que posteriormente deram lugar à futura sala de convivência, ao laboratório de ciências e à ampliação do refeitório.

A reforma geral coincidiu com o retorno das aulas presenciais após o período de distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19. A construtora responsável pela execução das obras iniciou os trabalhos com a reforma do segundo pavimento, justamente onde se concentrava a maioria das salas de aula, num total de dez. Fato que gerou impactos significativos no cotidiano escolar, exigindo a realocação das turmas para espaços improvisados, como corredores, o refeitório e até a sala dos professores. A presença constante de ruídos provocados pela obra

comprometeu o ambiente escolar, ocasionando prejuízos pedagógicos devido à inadequação dos espaços e gerando um desgaste emocional tanto entre os estudantes quanto entre os servidores, que precisaram redobrar esforços para manter a continuidade das atividades escolares.

No final de 2022, com o encerramento do ano letivo, a construtora deu início à reforma do pavimento inferior, setor que passou por mudanças estruturais mais expressivas. As áreas existentes foram reorganizadas, algumas dependências foram demolidas e novos espaços foram construídos, como a cozinha e o refeitório ampliados, além de banheiros feminino e masculino e a reestruturação do setor administrativo. Assim, no início do ano letivo de 2023, quando assumi a gestão da escola, foi necessário um esforço coletivo e intenso da equipe de limpeza e administrativa para organizar o ambiente escolar, de modo a acolher adequadamente os estudantes e a equipe pedagógica, assegurando condições mínimas para o pleno funcionamento das atividades educacionais (EEVL, 2023a).

Dentre as adaptações necessárias para o início das atividades letivas de 2023, destacou-se a improvisação de diversos espaços para garantir o funcionamento mínimo da escola. A cozinha foi instalada provisoriamente em uma pequena sala, que atualmente abriga a secretaria, enquanto o refeitório passou a operar na antiga sala dos professores, mesmo sem contar com acabamento, janelas ou portas, o que comprometeu significativamente as condições de conforto e segurança. O setor pedagógico e o administrativo foram reunidos em uma única sala, exigindo uma reorganização das rotinas e das atividades da equipe gestora. Além disso, o espaço da biblioteca precisou ser subdividido: de um lado, transformou-se em depósito para armazenar equipamentos eletrônicos provenientes da sala de informática, interditada em razão das obras, utensílios de cozinha e outros materiais; de outro, abrigou a sala dos professores (EEVL, 2023b).

Como alternativa, a biblioteca passou a funcionar de maneira improvisada no corredor do pavimento superior, transformando-se em um espaço transitório e inadequado tanto para o estudo quanto para o acesso ao acervo. O pátio central, tradicionalmente utilizado para atividades coletivas e momentos de convivência, foi interditado para a continuidade das obras, restringindo ainda mais os espaços de circulação e socialização. Assim, o cenário de redução dos espaços de convivência, aliado ao barulho constante e à presença intermitente de operários e equipamentos,

persistiu até o final do ano letivo. Esse quadro foi agravado pela lentidão e pela condução gradual da obra, resultado da negligência da construtora responsável, que comprometeu o andamento e a qualidade das intervenções, impactando diretamente o cotidiano escolar e o bem-estar de toda a comunidade educativa.

Sobre a situação de atraso e, muitas vezes, paralisação das atividades pela construtora, há inúmeros registros de *e-mails* solicitando o auxílio da Rede Física da SRE e a atenção do Gabinete em relação à situação da escola. Em *e-mail* institucional enviado pela Direção aos órgãos responsáveis pelo monitoramento da obra, lê-se:

De acordo com relatório da visita técnica realizada dia 21/03 e observância ao longo da última semana, a execução da obra de reforma e ampliação se encontra parada, não havendo movimentação de trabalhadores no local desde a concretagem da rampa de acessibilidade realizada na semana anterior à visita.

Em contato com o engenheiro responsável pela obra, fui comunicada que o concreto estava em processo de cura. Visando o melhor andamento da obra e uma maior agilidade na execução do serviço, gostaria de saber se há outras frentes da reforma e ampliação que podem ser executadas neste período.

Aproveitando a ocasião gostaria de receber informações sobre o andamento da planilha de aditivo de obra, visto que é de grande urgência que as obras na reforma e ampliação da cozinha e refeitório seja finalizada para que nossos alunos sejam melhor atendidos no que diz respeito à alimentação escolar. (EEVL, comunicação pessoal, *e-mail*, 28 mar. 2023).

Apesar do contexto de precariedade estrutural, a equipe escolar empenhou-se ativamente na busca por soluções que garantissem a continuidade das atividades escolares e a melhoria das condições de ensino e convivência. O relatório do Serviço de Inspeção Escolar, datado de 10 de agosto de 2023, evidencia esse esforço ao registrar que a reforma iniciada em 9 de fevereiro de 2022, permanecia inacabada: apenas a parte superior, com salas de aula, havia sido concluída, enquanto a parte térrea – utilizada, de forma improvisada, como secretaria e cozinha – necessitava urgentemente de melhorias para a continuidade do uso. O relatório também destaca a solicitação da direção escolar para que a Superintendência Regional de Ensino (SRE) intercedesse junto aos órgãos responsáveis, com vistas a agilizar as obras e assegurar melhores condições para a comunidade escolar.

O início do ano letivo de 2024 foi marcado por um cenário de transição, com a entrega parcial de algumas dependências essenciais para o funcionamento da EEVL. Até o início das aulas, foram concluídas e disponibilizadas as salas administrativas e

pedagógicas, a biblioteca, a cozinha, o refeitório, parcialmente os banheiros e parte do pátio, o que possibilitou o início das atividades letivas na data prevista. No entanto, outras áreas importantes, como a finalização completa dos banheiros, do espaço de convivência e do restante do pátio, ainda estavam em obras (EEVL, 2024a).

Posteriormente, entretanto, houve uma nova estagnação no andamento das obras, o que gerou preocupação e levou a gestão escolar a solicitar apoio ao gabinete da Superintendência Regional de Ensino, buscando soluções para superar os entraves e garantir a continuidade das intervenções. Como resultado dessa mobilização, foi realizada, em maio de 2024, uma reunião registrada em ata⁵, envolvendo a direção da escola, a Superintendência Regional de Ensino, a equipe da Rede Física, o Colegiado Escolar e representantes da construtora responsável. A negociação para a aceleração dos trabalhos trouxe efeitos positivos: o início do segundo semestre letivo de 2024 se deu em um ambiente mais confortável, estruturado e acolhedor, com a entrega da quadra poliesportiva, do laboratório de informática, das salas dos setores administrativo e pedagógico, da biblioteca, da cozinha, do refeitório e dos novos banheiros, consolidando um espaço escolar mais adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o bem-estar da comunidade escolar.

Diferentemente dos cenários descritos anteriormente, o ano letivo de 2025 se iniciou com uma escola significativamente mais bem equipada, bonita e acolhedora, resultado dos avanços obtidos com a execução das obras de reforma e ampliação, que atualmente se encontram com cerca de 90% de conclusão, restando apenas pequenos ajustes para sua finalização completa. A EEVL conta agora com 10 salas de aula em pleno funcionamento, todas mobiliadas com equipamentos novos e dotadas de escaninhos individuais para uso dos alunos. Dispõe, ainda, de um laboratório de informática com 22 computadores novos; um laboratório de ciências em fase final de conclusão e já em uso; biblioteca em processo de reforma e adequação; além de um refeitório e uma cozinha amplos e bem equipados. Os banheiros feminino e masculino foram revitalizados, contando agora com pias e espelhos, bem como um banheiro adaptado para pessoas com deficiência. A escola também passou a contar

⁵ A fonte requer anonimato, dessa forma, não serão referenciados os documentos internos da escola.

com uma quadra poliesportiva coberta, equipada com dois banheiros e uma sala de equipamentos.

O setor administrativo e pedagógico, por sua vez, foi reorganizado e ampliado, dispondo atualmente de uma sala de professores com mobiliário novo e dois banheiros, sala da supervisão, secretaria, arquivo morto, setor financeiro e sala da gestão, a maioria equipada com computadores e impressoras. Complementam a estrutura um banheiro exclusivo para os Assistentes de Serviços Básicos (ASB), depósito de materiais de limpeza, almoxarifado e uma sala destinada a se tornar um espaço de convivência. A escola conta, ainda, com rampa de acessibilidade, portões de entrada e saída de emergência, além de um portão exclusivo para acesso à quadra, pátio descoberto amplo e uma área verde em processo de revitalização.

O quadro de profissionais efetivos da Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL) apresentou um aumento considerável desde 2023, acompanhando a ampliação da estrutura física e o crescimento do número de estudantes matriculados. Atualmente, a escola conta com três gestores: uma diretora e dois vice-diretores, sendo que um deles foi recentemente nomeado após a instituição superar a marca de 500 alunos registrados no sistema. É importante destacar que, conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), cada matrícula no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é contabilizada em dobro para fins de dimensionamento da equipe gestora, o que contribuiu para a ampliação da equipe de gestão escolar.

Integram ainda a equipe administrativa uma secretária e quatro Especialistas em Educação Básica (EEBs), alocados de forma a atender cada turno escolar, incluindo um coordenador específico para o Ensino Médio em Tempo Integral.

No corpo docente, a escola possui atualmente 30 professores efetivos e 38 designados, totalizando 68 docentes responsáveis pela oferta das diversas disciplinas e atividades pedagógicas. A equipe de Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATBs) é composta por cinco profissionais, distribuídos da seguinte forma: dois no turno da manhã, dois no turno da tarde e um no turno da noite. Já os Auxiliares de Serviço de Educação Básica (ASBs) somam dez profissionais, sendo quatro no turno da manhã, três à tarde e três à noite. Assim, a EEVL conta atualmente com um total de 91 funcionários, cuja atuação é fundamental para assegurar o pleno funcionamento

das atividades administrativas, pedagógicas e de apoio, garantindo a qualidade do atendimento à comunidade escolar.

2.3.2 A Implementação da Política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Vozes da Liberdade (EEVL)

A implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL) ocorreu a orientação *top-down*, ou seja, a decisão foi tomada pelas instâncias superiores do sistema educacional, sendo posteriormente comunicada à comunidade escolar sem a promoção de espaços amplos de escuta ou participação democrática. No final de 2019, a direção e os demais membros da comunidade escolar foram informados de que, a partir do ano letivo de 2020, a escola passaria a ofertar a modalidade de EMTI exclusivamente nas turmas do primeiro ano, com a previsão de extinção gradual das turmas do Ensino Médio regular.

Observou-se que esse processo pode ter gerado desconforto e resistência entre alguns segmentos da comunidade escolar, os quais manifestaram certa desconfiança e inconformismo diante da implementação da nova política. A aparente ausência de um processo de consulta prévia ou de diálogo efetivo pode ter contribuído para um sentimento de não pertencimento à proposta, o que possivelmente dificultou a aceitação do EMTI como uma política adequada à realidade local.

Um dos fatores que podem ter contribuído para a resistência à implementação do EMTI na EEVL está relacionado ao perfil socioeconômico predominante entre os estudantes. Muitos deles desempenham atividades no contraturno escolar, seja para auxiliar na renda familiar, seja no cuidado de irmãos mais novos – uma realidade comum em comunidades periféricas e de baixa renda. A ampliação da carga horária escolar, portanto, pode ter impactado diretamente na rotina desses estudantes e de suas famílias, sendo percebida, ao menos inicialmente, mais como um obstáculo do que como uma oportunidade.

Esse cenário inicial revela as tensões que acompanham a implementação de políticas públicas educacionais de caráter centralizado, especialmente quando não são precedidas de um diagnóstico aprofundado das especificidades do território e tampouco acompanhadas por estratégias de sensibilização e diálogo com a comunidade envolvida.

No início de 2020, como parte das ações de expansão do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) organizou uma formação inicial voltada aos profissionais das instituições que passariam a ofertar o EMTI. De acordo com o Memorando SEE/DIEM - Ed. Integral nº 12/2020:

Em conformidade com as ações de expansão do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais convoca os servidores que atuam em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para participarem da formação inicial do Ensino Médio Integral em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Essa formação será fundamental para esclarecer aos professores os princípios e metodologias que nortearão o trabalho no Ensino Médio em Tempo Integral para o ano de 2020 (Minas Gerais, 2020, p. 1).

Os encontros ocorreram de forma presencial, organizados em dois momentos distintos, denominados Grupo 1 e Grupo 2. O primeiro grupo participou da formação no período de 3 a 7 de fevereiro de 2020, sendo convocados, prioritariamente, os seguintes profissionais: o Especialista de Educação Básica (EEB) do EMTI propedêutico e profissional; os professores efetivos e, posteriormente, os designados que atuariam nos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada; um vice-diretor do turno matutino ou vespertino; e um analista educacional da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Já o segundo grupo foi convocado para a formação no período de 17 a 21 de fevereiro de 2020, composto pelos professores designados que atuariam nos componentes da BNCC e da parte diversificada; pelo diretor da escola; por um Especialista da Educação Básica que atuasse no período diurno com as turmas do EMTI; e por um analista educacional da SRE, distinto daquele que acompanhou o Grupo 1.

Essas ações formativas, promovidas em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foram apresentadas como fundamentais para esclarecer aos profissionais da rede os princípios, a estrutura e as metodologias que orientariam o trabalho pedagógico no Ensino Médio em Tempo Integral, alinhando, assim, as práticas escolares à proposta curricular da nova política educacional.

No período da formação, a escola contava com uma equipe diretiva composta apenas pela diretora, uma vez que o quantitativo de alunos ainda não comportava a contratação de um vice-diretor. Além disso, havia apenas uma Especialista em Educação Básica (EEB) efetiva, e o quadro de professores efetivos era reduzido, o que dificultava a continuidade e o fortalecimento das ações nos anos subsequentes.

De acordo com o calendário escolar, o início do ano letivo de 2020 ocorreu em 10 de fevereiro, marcando o início da oferta da nova modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL). A proposta pedagógica implementada passou a ser organizada a partir de uma matriz curricular significativamente ampliada, composta tanto pelos componentes obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pelos Itinerários Formativos previstos para o modelo.

Conforme pode ser verificado no Quadro 1 que apresenta a nova matriz curricular para o 1º ano do Programa de EMTI Propedêutico, conforme as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), ilustra a busca por proporcionar uma formação integral e integrada, ampliando a carga horária dos estudantes para nove aulas diárias. Dentre os componentes adicionais estavam previstas as disciplinas que compõem os Itinerários Formativos, como Projeto de Vida, Eletivas e Estudos Orientados, além de oficinas interdisciplinares, que passaram a integrar a rotina pedagógica da escola.

Quadro 1 – Matriz Curricular 1º ano do EMTI – 2020

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRAL		ANO LETIVO 2020		
Lei nº 9.394/1996; Resolução CNE/CP nº02/2017 Resolução SEE/MG nº 2.197/12; Resolução SEE nº 4.234/2019				
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ºANO		
		A/S	A/A	H/A
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	240	200:00
	LÍNGUA INGLESA	3	120	100:00
	ARTE	1	40	33:20
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	66:40
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	240	200:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	3	120	100:00
	QUÍMICA	3	120	100:00
	BIOLOGIA	3	120	100:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	80	66:40
	HISTÓRIA	2	80	66:40
	SOCIOLOGIA	2	80	66:40
	FILOSOFIA			
CARGA HORÁRIA TOTAL		33	1320	1100:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	80	66:40
	PÓS-MÉDIO			
	ESTUDOS ORIENTADOS I	2	80	66:40
	ESTUDOS ORIENTADOS II	4	160	133:20
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	80	66:40
	ELETIVAS	2	80	66:40
CARGA HORÁRIA TOTAL		12	480	400:00
TOTAL		45	1800	1500:00
LEGENDA	Dias Letivos: 200	Diretor:		Inspetor:
A/S = AULA SEMANAL	Duração da aula: 50 minutos			
A/A = AULAS ANUAIS	Nº de aulas/dia: 9			
H/A=HORAS ANUAIS	Nº de semanas/ano: 40			

Fonte: Minas Gerais (2019).

O aumento expressivo no número de componentes curriculares e no tempo de permanência na escola representou uma mudança na organização da vida escolar e familiar dos estudantes. A jornada ampliada com início às 7h, seguida por um breve intervalo de 15 minutos às 9h30, tempo de descanso e almoço entre 11h25 e 13h, um segundo intervalo de 20 minutos, de 14h40 às 15h, e o término das atividades letivas às 16h40. Essa nova rotina exigia dos alunos uma permanência diária de aproximadamente nove horas na escola, alterando significativamente suas dinâmicas pessoais e familiares.

Entretanto, essa ampliação da carga horária não foi acompanhada por melhorias estruturais que garantissem condições adequadas para a permanência dos estudantes. Como descrito na subseção anterior, a implementação do EMTI na EEVL ocorreu em um contexto marcado por instalações físicas precárias, que pouco favoreciam a estadia prolongada no ambiente escolar. As limitações de infraestrutura,

aliadas à ausência de espaços apropriados para descanso, estudo e alimentação, impactaram negativamente a percepção dos alunos sobre a proposta, contribuindo para o sentimento de desconforto e resistência em relação ao novo modelo.

Contudo, o ano letivo de 2020 foi abruptamente interrompido pela pandemia de covid-19. Em 18 de março de 2020, o Governo de Minas Gerais anunciou um recesso escolar entre os dias 18 e 22 de março na rede estadual de educação. Posteriormente, em 22 de março, a Deliberação do Comitê Extraordinário covid-19 nº 18 suspendeu, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino.

Diante desse cenário, com o objetivo de assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante a suspensão das atividades presenciais, a SEE/MG instituiu, por meio da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Essa estratégia visava promover o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e das habilidades previstas no Currículo Referência da BNCC.

Apesar das diversas estratégias traçadas pela SEE/MG e pelo esforço dos profissionais da educação, durante o período pandêmico, as atividades escolares, especialmente na rede pública de ensino e em comunidades periféricas, ficaram estagnadas. As desigualdades sociais e estruturais foram agravadas nesse contexto, dificultando ainda mais o acesso e a participação efetiva dos estudantes nas propostas do REANP.

Dessa forma, a descrição que aqui se propõe sobre a implementação da política do EMTI na EEVL realiza um salto temporal para o ano de 2022, quando as atividades escolares presenciais foram retomadas de forma mais consistente e os efeitos da pandemia começaram a ser mais claramente percebidos na dinâmica escolar.

Contudo, é importante destacar que os impactos da pandemia da covid-19 não serão negligenciados nesta análise, uma vez que afetaram profundamente a implementação da política do EMTI e, de modo particular, o tema central deste estudo de caso: o protagonismo juvenil no âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, considera-se que os desafios impostos pela pandemia repercutiram tanto na trajetória escolar dos estudantes quanto na forma como a política foi compreendida, acolhida e desenvolvida pela comunidade escolar.

Com o retorno gradual das atividades presenciais após o período mais crítico da pandemia da covid-19, o processo de implementação do EMTI na EEVL foi retomado com novas orientações e ações formativas. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio do Memorando-Circular nº 3/2022/SEE/SPP, de 26 de janeiro de 2022, direcionou às SREs, Diretores Educacionais e Diretores Escolares orientações para a organização dos Dias Escolares do Ano Letivo de 2022.

O documento enfatizou a necessidade de promover reflexões sobre a prática pedagógica e a ação docente, com foco no fortalecimento das aprendizagens e na integração das equipes escolares. Especificamente no contexto do EMTI, lê-se:

Na perspectiva do Ensino Médio em Tempo Integral, os professores terão a oportunidade de conhecer as premissas básicas do projeto escolar (Escola da Escolha) e as metodologias propostas, entender a operacionalização das metodologias de êxito. Além de refletir sobre o projeto de vida como centralidade do modelo, compreendendo os papéis e atribuições de todos os servidores na equipe escolar para o andamento do projeto. (Minas Gerais, 2022. p. 1).

Na EEVL, esse momento representou uma etapa significativa na retomada do EMTI. O primeiro encontro de acolhimento dos professores e da equipe pedagógica foi conduzido por mim, então ocupante do cargo de Professora Coordenadora Geral (PCG) do EMTI. A reunião foi marcada pelo compartilhamento de experiências vivenciadas durante o REANP e pela troca de expectativas em relação ao ano letivo que se iniciava.

Esse espaço formativo foi fundamental para alinhar as ações pedagógicas ao modelo do EMTI e para fortalecer o compromisso coletivo com o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente após um período de grandes desafios impostos pela pandemia, que impactaram profundamente tanto o processo educacional quanto a dinâmica escolar e comunitária. A formação foi ainda mais necessária considerando que a maioria dos professores que iriam compor o quadro da escola eram profissionais designados, com pouco conhecimento sobre o que era o EMTI e em que consistiam as novas disciplinas, os chamados itinerários formativos.

Em 2022, a escola já dispunha de três turmas do EMTI, resultado da implantação gradual iniciada em 2020. O Ensino Médio regular, por sua vez, se resumia a uma única turma de terceiro ano, evidenciando a transição da oferta educacional da escola para o modelo integral.

Além desse contexto, a equipe pedagógica e diretiva vivenciou as mudanças decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Com essa reformulação, o EMTI na EEVL passou a contar com duas matrizes curriculares distintas, organizadas conforme os componentes obrigatórios da BNCC e os itinerários formativos previstos no Currículo Referência de Minas Gerais. Como demonstram os Quadros 2 e 3:

Quadro 2 – Matriz Curricular 2º e 3º anos do EMTI – 2020

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRAL					ANO LETIVO 2020		
Lei nº 9.394/1996; Resolução CNE/CP nº 02/2017; Resolução SEE/MG nº 2.197/12; Resolução SEE nº 4.234/2019							
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2º ano			3º ano		
		A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	240	200:00	6	240	200:00
	LÍNGUA INGLESA	3	120	100:00	3	120	100:00
	ARTE	1	40	33:20	1	40	33:20
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	66:40	2	80	66:40
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	240	200:00	6	240	200:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	3	120	100:00	3	120	100:00
	QUÍMICA	3	120	100:00	3	120	100:00
	BIOLOGIA	3	120	100:00	3	120	100:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	80	66:40	2	80	66:40
	HISTÓRIA	2	80	66:40	2	80	66:40
	SOCIOLOGIA				1	40	33:20
	FILOSOFIA	2	80	66:40	1	40	33:20
CARGA HORÁRIA TOTAL		33	1320	1100:00	33	1320	1100:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	80	66:40			
	PÓS-MÉDIO				2	80	66:40
	ESTUDOS ORIENTADOS I	2	80	66:40	2	80	66:40
	ESTUDOS ORIENTADOS II	4	160	133:20	4	160	133:20
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	80	66:40	2	80	66:40
	ELETIVAS	2	80	66:40	2	80	66:40
CARGA HORÁRIA TOTAL		12	480	400:00	12	480	400:00
TOTAL		45	1800	1500:00	45	1800	1500:00
LEGENDA	Dias letivos: 200	Diretor:			Inspetor:		
A/S=Aula Semanal	Duração da aula: 50 minutos						
A/A=Aulas Anuais	Nº de aulas/ dia: 9						
H/A=Horas Anuais	Nº de semanas/ano: 40						

Fonte: Minas Gerais (2019).

O Quadro 3 apresenta a matriz curricular referente ao 1º ano do EMTI no ano de 2022.

Quadro 3 – Matriz Curricular 1º ano do EMTI - 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EMTI - 2022					
Resolução 4.657, de 13/11/2021 – ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			1º ano 2022		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20:00
		Química	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	1	40	33:20:00
		História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00
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 1	1	40	33:20:00
		Eletiva 2	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do Trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00:00
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20:00
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20:00
		Práticas Experimentais	2	80	66:40:00
		Tutoria	2	80	66:40:00
		Estudos Orientados	5	200	166:40:00
	SUBTOTAL			27	1080
TOTAL			45	1800	1500:00:00
LEGENDA			Dias Letivos:200		
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos		
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia: 9		
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40		
Observações:					

Fonte: Minas Gerais (2021).

Diante desse cenário, o processo de implementação do EMTI, a partir de 2022, apresentou inúmeros desafios que extrapolaram as questões pedagógicas e

metodológicas previstas no Documento Orientador de 2022. Conforme estabelecido pelo referido documento, a organização das atividades escolares deveria garantir espaços qualificados para o acolhimento dos estudantes, bem como criar condições favoráveis para a constituição dos clubes de protagonismo juvenil, visando ao fortalecimento da participação estudantil e ao desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral.

No entanto, além do impacto das mudanças curriculares e das incertezas ainda persistentes em decorrência da pandemia da covid-19, a retomada do processo de implementação e adaptação ao modelo do EMTI esbarrou em limitações estruturais já descritas na subseção anterior, tais como a falta de espaços adequados para convivência, inexistência de laboratórios de informática e ciências, bem como a ausência de áreas apropriadas para a prática esportiva. Esse cenário dificultou sobremaneira a realização das atividades previstas, especialmente aquelas relacionadas ao protagonismo juvenil e às ações de acolhimento, centrais na proposta do EMTI.

Ainda que a equipe escolar tenha envidado esforços para implementar as ações orientadas pela SEE/MG, diversos entraves comprometeram a efetividade dessas iniciativas. O Relatório do Conselho de Acompanhamento e Fiscalização (CAF)⁶ evidenciou que a escola enfrentou dificuldades significativas quanto à frequência e à permanência dos estudantes no turno vespertino, momento destinado às atividades integradoras e aos clubes de protagonismo. Muitos alunos solicitaram ausências para cuidar de irmãos ou realizar tarefas domésticas, sob a justificativa de que as "matérias importantes" ocorriam predominantemente no turno da manhã.

Além disso, a organização dos horários escolares não seguiu as orientações da modalidade, concentrando a Formação Geral Básica no período matutino e relegando as atividades integradoras ao vespertino. Esse arranjo contrariou as diretrizes estabelecidas pelo Documento Orientador de 2022, que recomenda uma distribuição equilibrada entre os componentes curriculares, visando à permanência qualificada do estudante na escola ao longo do dia.

⁶ Órgão colegiado instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com a finalidade de monitorar, acompanhar e avaliar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas estaduais. Sua atuação envolve visitas técnicas, análise de documentos, verificação das condições de oferta da política e emissão de relatórios que subsidiam a gestão escolar e a própria SEE/MG no aperfeiçoamento das ações previstas pelo programa (Minas Gerais, 2018).

A cultura escolar também revelou fragilidades que afetaram diretamente a implementação do protagonismo juvenil, com destaque para uma gestão caracterizada como pouco democrática, marcada por dificuldades na participação efetiva dos professores nas reuniões pedagógicas e na condução das atividades integradoras.

A instabilidade emocional da equipe, intensificada pelas experiências traumáticas vividas durante a pandemia, pode ter contribuído para eventos como o pedido de exoneração de um professor efetivo de Sociologia, a exoneração do cargo comissionado de vice-diretora e, posteriormente, afastamentos por motivos de saúde de um especialista em Educação Básica, uma professora de História e o novo vice-diretor⁷. Esses acontecimentos sugerem um possível ambiente de desânimo generalizado.

O relatório ainda apontou a ausência de uma sistematização efetiva das ações previstas: as atividades do Acolhimento Inicial Marco Zero não foram aplicadas na sua totalidade e não houve uma tabulação dos resultados; os encontros de formação e articulação entre a equipe gestora e os professores coordenadores de área eram esporádicos e, muitas vezes, inviabilizados por incompatibilidade de horários, sem que houvesse alternativas regulamentadas para participação virtual. A ausência de uma sistemática de monitoramento dos resultados dos estudantes, com exceção de algumas avaliações diagnósticas realizadas nas aulas de Estudos Orientados, evidenciou uma lacuna importante no acompanhamento pedagógico, fundamental para o êxito do modelo.

Outro aspecto que pode ter sido um dificultador da implementação do EMTI na escola em estudo foi a resistência por parte das famílias em aceitar a permanência dos filhos na Escola em Tempo Integral, muitos procuraram a direção da escola para que os filhos fossem liberados antes do término das aulas, se queixavam em reuniões de pais e, inclusive, chegaram a movimentar a associação de moradores do bairro para que interviesse junto à SRE para que a escola voltasse a ofertar o Ensino Médio Regular⁸, fenômeno que impactou diretamente a adesão dos estudantes ao modelo.

⁷ Os dados aqui apresentados foram coletados de documentos internos que, a fim de garantir o anonimato da instituição, não são referenciados.

⁸ Os registros de pedidos de liberação, os registros em ata das reuniões de pais e/ou responsáveis e a moção enviada pela Associação de Moradores não serão referenciados a fim de garantir o anonimato da escola em estudo.

A escola também enfrentou entraves logísticos, como a demora na contratação de professores para atividades integradoras, resultando em um quadro docente incompleto, especialmente nas áreas de Nivelamento de Matemática e Núcleo de Desenvolvimento da Matemática.

O espaço físico precário, agravado por obras em andamento, expôs estudantes e professores a condições inadequadas, com barulho constante e ambientes interditados, dificultando a realização de atividades pedagógicas diversificadas e comprometendo a qualidade da permanência escolar. A ausência de laboratórios foi parcialmente suprida pelos materiais do programa STEM Brasil, mas sua utilização exigia deslocamentos constantes, prejudicando a dinâmica das aulas de práticas experimentais, com baixa adesão dos estudantes.

Embora alguns esforços tenham sido empreendidos, como o desenvolvimento de projetos audiovisuais na disciplina de Projeto de Vida, as iniciativas ainda eram pontuais e não representavam um movimento consolidado de fortalecimento do protagonismo juvenil. A tentativa de envolver os líderes de turma na cotação de materiais, como jogos de tabuleiro e equipamentos recreativos, indicou uma aproximação inicial com práticas de gestão participativa, mas careceu de sistematização e clareza quanto aos processos e finalidades.

No primeiro semestre de 2023, a continuidade das obras na EEVL seguiu impactando negativamente a implementação do modelo de EMTI. Conforme registrado pelo CAF, diversas atividades e refeições continuaram sendo realizadas em espaços improvisados, desprovidos de estrutura adequada para receber os estudantes, o que comprometeu significativamente a execução das ações pedagógicas e a vivência plena da proposta do EMTI.

Ainda que as salas de aula já estivessem concluídas e em bom estado de uso, persistiam limitações em relação a bibliotecas, salas temáticas e laboratórios, ainda afetados pelas obras inacabadas. Além disso, a visita da equipe técnica foi prejudicada por intercorrências disciplinares que impediram a abordagem integral dos aspectos avaliados.

Conforme apontado no relatório, a escola passava por um processo de transição na equipe gestora, no início de 2023. Apesar dos desafios iniciais, observou-se uma melhora gradual na gestão de conflitos e uma redução significativa nas interrupções das aulas provocadas por problemas disciplinares.

Entre os avanços, destacam-se a execução eficaz da metodologia de Estudos Orientados (EO) pelos professores e a criação de clubes de calistenia, eventos e atividades musicais organizadas com base nos interesses dos próprios estudantes. Essas ações fortaleceram o protagonismo juvenil, conforme previsto no Documento Orientador do EMTI. O relatório destacou, contudo, a necessidade de aprofundar a participação discente na busca por soluções para os desafios da escola, promovendo uma corresponsabilidade mais efetiva.

Apesar dos esforços da equipe, muitos estudantes ainda demonstravam desmotivação e dificuldades em compreender o conceito de protagonismo juvenil. Tal cenário evidenciava a distância entre os princípios norteadores da política – que propõem uma escola democrática, acolhedora e participativa – e a realidade vivida na EEVL. Essa discrepância revela a complexidade envolvida na implementação de políticas educacionais em contextos de vulnerabilidade estrutural e socioeconômica.

No segundo semestre de 2023, o relatório do CAF registrou avanços significativos, mesmo diante das limitações físicas decorrentes das obras em andamento, cuja conclusão estava prevista para maio de 2024. A gestão escolar investiu na sistematização das ações, organizando materiais e orientações via plataforma digital (drive), além de estimular a participação dos professores em formações específicas.

Entre as ações mais relevantes, destacam-se o fortalecimento do engajamento estudantil por meio de clubes temáticos – esportivo, artístico e cultural –, bem como a realização de projetos integradores, como atividades práticas interdisciplinares e debates sobre temas sugeridos pelos estudantes, a exemplo de saúde mental e mundo do trabalho.

O corpo docente da EEVL observou que a defasagem de aprendizagem era um ponto crítico a ser enfrentado, especialmente após o retorno das atividades presenciais no contexto pós-pandêmico. As dificuldades dos estudantes se evidenciavam em diferentes dimensões, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas matemáticos, exigindo ações pedagógicas específicas.

Considerando que as políticas pedagógicas da SEE/MG não previam, à época, turmas formais de reforço escolar para o Ensino Médio, a equipe pedagógica elaborou um projeto institucional voltado ao reforço e à alfabetização dos alunos com maiores dificuldades. As ações foram coordenadas pela professora de uso da biblioteca

(PEUB), que, além de sua função, possui formação específica em alfabetização, atuando diretamente com os estudantes em situação de maior vulnerabilidade educacional.

O projeto contou ainda com o envolvimento dos professores responsáveis pelos componentes de Nivelamento de Matemática e de Língua Portuguesa nos itinerários formativos, favorecendo uma abordagem integrada de recomposição das aprendizagens. Mais do que recuperar conteúdos, as estratégias buscaram promover a valorização das trajetórias estudantis e o fortalecimento da autoestima acadêmica.

Paralelamente, a gestão promoveu reuniões com lideranças estudantis e incentivou a participação dos discentes nos Conselhos de Classe, como forma de ampliar sua corresponsabilidade nos processos escolares e consolidar práticas de protagonismo no cotidiano da escola.

Apesar das limitações de infraestrutura, as atividades foram adaptadas para espaços improvisados, como o refeitório e áreas de convivência, incluindo corredores equipados com mesas de jogos. O monitoramento contínuo da frequência e do desempenho escolar, aliado à busca ativa e ao fortalecimento dos vínculos com as famílias e redes de apoio, contribuiu para reduzir os pedidos de transferência.

Ainda assim, persistiram queixas quanto à carga horária e solicitações de liberação no turno vespertino, mesmo com os alertas sobre os riscos de reprovação, uma vez que as disciplinas da BNCC e dos itinerários formativos eram distribuídas entre os dois turnos.

Em 2024, a EEVL seguiu empenhada na consolidação da política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), enfrentando, contudo, desafios significativos para conciliar a proposta pedagógica com as demandas socioeconômicas da comunidade. A necessidade de complementação da renda familiar e o envolvimento dos estudantes em atividades domésticas, como o cuidado de irmãos menores, continuaram impactando a frequência escolar, mantendo alto os índices de infrequência e abandono.

A implementação do Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, política nacional de incentivo à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no Ensino Médio público, contribuiu para o aumento da procura por matrículas na escola, bem como para o fortalecimento das ações pedagógicas. Conforme estabelecia o art. 1º da referida lei:

Fica instituído o Programa Pé-de-Meia, que tem por finalidade promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público, por meio do incentivo à matrícula e à frequência escolar, e à conclusão dos anos letivos, à participação em exames de avaliação e ao desenvolvimento de ações de apoio aos estudantes. (Brasil, 2024, p. 1).

Apesar desse reforço, persistiu a necessidade de estratégias que integrassem políticas de proteção social, ações pedagógicas e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade, essenciais para a efetiva consolidação do modelo de Educação em Tempo Integral.

Mesmo com as dificuldades estruturais, especialmente decorrentes das obras em andamento, a escola manteve ativos os espaços de protagonismo, adaptando as reuniões dos clubes para salas de aula e refeitório. Dentre as práticas exitosas, destacaram-se o protagonismo do Clube de Eventos na organização de atividades como o Acolhimento Diário, o Show de Talentos e o Arraiá da EEVL, além da criação do “Jogo da Vida” na disciplina de Projeto de Vida, as práticas experimentais com foco na geração de renda e as ações de Pesquisa e Intervenção, que fortaleceram a valorização da identidade comunitária.

No segundo semestre, a escola teve avanços importantes com a conclusão de obras que solucionaram problemas históricos de infraestrutura, como a inauguração da quadra poliesportiva e do laboratório de informática, favorecendo um ambiente mais acolhedor e funcional. As atividades integradoras e os clubes de protagonismo permaneceram como instrumentos fundamentais de engajamento, com destaque para as práticas experimentais em Ciências, o laboratório de aprendizagem que explorou a cultura e o lazer mineiros e a preparação para o ENEM, por meio dos Estudos Orientados, que impactaram positivamente o desempenho dos estudantes. Apesar desses avanços, persistiram desafios, como a resistência de parte dos alunos à participação ativa nos Conselhos de Classe e a dificuldade de aceitar o tempo integral.

Em 2024 a unidade atendeu 117 estudantes, distribuídos em seis turmas do Ensino Médio, evidenciando o fortalecimento do protagonismo juvenil, especialmente pela adequação das turmas do terceiro ano às eletivas escolhidas pelos próprios alunos. A equipe gestora também promoveu ações de divulgação do EMTI, com apoio do Clube de Eventos, ampliando a visibilidade do programa e estimulando novas matrículas.

Em 2025, o desenho do EMTI na EEVL passou por uma reformulação, uma vez que a escola foi selecionada pela SRE de Juiz de Fora para integrar o programa Trilhas de Futuro nas Escolas, fruto de uma parceria entre a SEE/MG e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Ressalta-se, entretanto, que essa nova modalidade de oferta educacional não constitui objeto de análise neste estudo, que se delimita à descrição e análise do processo de implementação da política educacional na EEVL especificamente nas turmas de EMTI propedêutico.

Dessa forma, a trajetória recente da EEVL evidencia avanços significativos na implementação da política do EMTI, com destaque para o fortalecimento do protagonismo juvenil e a ampliação das ações pedagógicas integradoras. Por outro lado, os desafios persistentes – especialmente aqueles relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes e à necessidade de aprofundar a cultura de participação e pertencimento – reforçam que a consolidação plena do modelo exige a continuidade de investimentos estruturais, o fortalecimento das parcerias intersetoriais e o aprimoramento das estratégias de articulação entre escola, família e comunidade.

3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), com ênfase na promoção do protagonismo juvenil como princípio formativo e eixo estruturante da política. A análise busca compreender quais são os desafios e potencialidades do EMTI na promoção do protagonismo juvenil, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e de engajamento estudantil e como essa política se materializada no contexto da escola, considerando as dimensões teóricas, normativas e práticas que configuram sua implementação.

Além disso, discute em que medida o modelo adotado tem respondido às necessidades e expectativas dos estudantes, frente aos desafios estruturais e pedagógicos presentes no cotidiano escolar. As reflexões apresentadas neste capítulo constituem a base para a elaboração das ações propositivas que serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

O capítulo está organizado de modo a articular o referencial teórico com a análise empírica, evidenciando as conexões entre a política do EMTI e a experiência da escola campo.

Na Seção 3.1, intitulada “Educação Integral e Protagonismo Juvenil à Luz da Literatura: da Teoria à Prática”, são discutidas as concepções que fundamentam o modelo de tempo integral e as diferentes expressões do protagonismo juvenil no contexto dessa política. A seção se desdobra em duas partes complementares: a primeira analisa os desafios e possibilidades da política do EMTI à luz do Ciclo de Políticas Públicas; e a segunda aprofunda a reflexão sobre as concepções e práticas do protagonismo juvenil na Educação Integral, relacionando os referenciais teóricos às vivências e práticas observadas na EEVL.

A Seção 3.2, intitulada “Metodologia e Instrumentos de Pesquisa” apresenta e descreve os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados. A investigação se caracteriza por uma abordagem qualitativa e pelo uso de múltiplas estratégias metodológicas, como análise documental, entrevistas, roda de conversa e aplicação de questionário, buscando assegurar a profundidade interpretativa e a coerência entre teoria e empiria.

Na Seção 3.3, intitulada “A Política do EMTI nos documentos institucionais da Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL): Sentidos, Desafios e Práticas em Construção” é realizado um exame da política do EMTI nos documentos institucionais da EEVL, identificando os sentidos atribuídos, as estratégias de implementação e as práticas em construção no contexto escolar.

Por fim, a Seção 3.4, intitulada “Análise de Dados: Construção de Sentidos a partir de Experiências e Opiniões”, apresenta a análise dos dados a partir de quatro eixos temáticos: o primeiro discute as condições estruturais e os desafios da implementação do EMTI; o segundo aborda o protagonismo juvenil e as práticas inovadoras; o terceiro analisa os desafios contemporâneos do modelo, especialmente no contexto pós-pandemia; e o quarto sistematiza uma síntese interpretativa, refletindo sobre o EMTI como política viva e sobre o protagonismo juvenil como processo em permanente construção.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL À LUZ DA LITERATURA: DA TEORIA À PRÁTICA

A implementação do EMTI na EEVL revela-se como um processo multifacetado, atravessado por tensões, contradições e possibilidades que ultrapassam os limites das prescrições normativas. Ao ser incorporada ao cotidiano da escola, a política pública passa a ser reinterpretada, ajustada e, muitas vezes, ressignificada pelos diferentes sujeitos que dela participam: gestores, professores e, especialmente, os estudantes. Compreender esse movimento exige uma abordagem que vá além da simples análise da conformidade entre o prescrito e o realizado, demandando uma perspectiva capaz de captar a complexidade inerente aos processos de implementação.

Nessa perspectiva, a literatura especializada distingue o protagonismo estudantil do protagonismo juvenil. O primeiro refere-se às formas institucionais e organizadas de participação dos alunos no espaço escolar, como grêmios estudantis, conselhos de classe e projetos específicos, geralmente vinculadas à dimensão político-administrativa da instituição. Essa modalidade de participação está relacionada ao envolvimento dos estudantes em instâncias formais da vida escolar,

nas quais exercem papéis de representação, deliberação e corresponsabilidade sobre aspectos da gestão e do cotidiano pedagógico.

Essa concepção aproxima-se da formulação apresentada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), parceiro estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) a partir de 2019. No modelo da “Escola da Escolha”, difundido pelo ICE e adotado como referência para o EMTI no estado, o protagonismo estudantil deve se expressar pela participação ativa dos jovens nas instâncias de gestão escolar e pela corresponsabilidade no processo educativo.

Nessa perspectiva, o estudante é concebido como agente da própria aprendizagem e colaborador na construção de um ambiente escolar mais democrático e participativo (Costa, 2000 *apud* Silva, 2020). Trata-se, portanto, de uma noção de protagonismo que, embora valorize a autonomia e a participação discente, ancora-se fortemente na estrutura institucional e nas práticas organizadas pela escola, assumindo um caráter predominantemente formativo e funcional dentro do modelo proposto pelo EMTI.

De forma convergente, Silva (2020) observa que, embora os termos protagonismo estudantil e protagonismo juvenil sejam frequentemente utilizados como sinônimos, eles expressam sentidos distintos e refletem diferentes concepções de sujeito e de educação. Segundo a autora, “no campo educacional, o protagonismo estudantil ou juvenil tem sido empregado para referir-se à autonomia, à participação e à cidadania, tanto no processo ensino-aprendizagem quanto em movimentos sociais de caráter político” (Silva, 2020, p. 5).

Contudo, Silva (2020, p. 8) adverte que o uso do termo protagonismo estudantil tende, em muitos contextos, a restringir-se à dimensão metodológica e funcional do processo de ensino, “voltando-se para as questões do interior da sala de aula, para as práticas pedagógicas, e esvaziando de sentido histórico e político a participação dos estudantes”. Assim, o protagonismo juvenil deve ser compreendido como uma prática social e emancipatória, capaz de promover a reflexão crítica e o engajamento do jovem com as transformações de seu contexto.

Ao se comparar essas duas formas de participação, observa-se que o protagonismo estudantil tende a enfatizar a representação formal dos estudantes e sua inserção em instâncias deliberativas, enquanto o protagonismo juvenil envolve

processos mais amplos de autonomia, expressão e reconhecimento das juventudes em suas pluralidades. Essa distinção mostra-se essencial para compreender que as políticas de tempo integral devem favorecer não apenas a participação institucionalizada, mas também o engajamento crítico, criativo e socialmente situado dos jovens em seus territórios e projetos de vida. É a partir dessa concepção ampliada de protagonismo juvenil que se estrutura o presente estudo.

De modo complementar, a análise do protagonismo juvenil assume centralidade neste estudo, constituindo-se como um dos eixos estruturantes do EMTI. Esse protagonismo configura-se, simultaneamente, como princípio normativo e ideal formativo, confrontando-se, contudo, com práticas institucionais e culturais nem sempre favoráveis à sua efetiva promoção. A reflexão aqui desenvolvida fundamenta-se nos aportes de Dayrell (2007), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) e Paulo Freire (1980, 1987, 1997), além das contribuições de Arroyo (2013, 2014, 2020) e Costa e Lima (2021), que permitem compreender a presença das juventudes na escola como expressão de cultura, diálogo e emancipação.

Nesse sentido, para analisar como essa concepção se materializa, ou se fragiliza, no cotidiano escolar, esta seção ancora-se na abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e introduzida no campo educacional brasileiro por Jefferson Mainardes (2006). Tal abordagem reconhece que a política educacional é constituída por múltiplos contextos que interagem de maneira dinâmica e, por vezes, conflitante: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante para compreender como o EMTI, ao ser efetivado na EEVL, assume características próprias, moldadas pelas condições estruturais da escola, pelas interpretações dos profissionais da educação e pelas formas de participação dos estudantes.

Entre as concepções que orientam este estudo, destaca-se a de Moll (2012), para quem a ampliação da jornada escolar deve ser compreendida não apenas como aumento do tempo de permanência na escola, mas como reconfiguração do sentido educativo da experiência escolar. Para a autora, a integralidade implica o reconhecimento do estudante como sujeito histórico, produtor de cultura e de conhecimento, e exige a articulação entre os tempos, espaços e saberes que compõem a vida cotidiana dos jovens. Assim, a Educação Integral deve favorecer o

desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões cognitivas, éticas e sociais, constituindo-se como um projeto político-pedagógico de formação cidadã.

A seção se organiza em duas subseções complementares. A Subseção 3.1.1 apresenta os fundamentos da abordagem do Ciclo de Políticas e sua pertinência para compreender a implementação do EMTI.

Por fim, a Subseção 3.1.2 discute como o protagonismo é concebido e experienciado na escola, articulando os referenciais teóricos à realidade empírica observada a fim de compreender de que forma os princípios da Educação Integral e da política do EMTI se materializam nas práticas escolares e nas relações estabelecidas entre gestores, docentes e estudantes. A análise evidencia as concepções que orientam o trabalho pedagógico e as experiências concretas dos jovens, destacando as potencialidades e os desafios estruturais e pedagógicos para a efetivação do protagonismo juvenil no cotidiano da escola.

3.1.1 A Política do EMTI à luz do Ciclo de Políticas Públicas

A análise de políticas públicas educacionais exige abordagens teórico-metodológicas capazes de apreender a complexidade dos processos que envolvem sua formulação, circulação, implementação e ressignificação nos contextos concretos em que se materializam. Nessa perspectiva, a abordagem do Ciclo de Políticas, sistematizada a partir das contribuições de Stephen Ball e colaboradores e reelaborada e difundida no contexto brasileiro, sobretudo, por Jefferson Mainardes (2006) e seus parceiros de pesquisa, constitui um importante aporte teórico-analítico para compreender as políticas educacionais como processos dinâmicos, conflituosos e não lineares.

Mainardes (2006) destaca que a principal contribuição da abordagem do ciclo de políticas consiste no rompimento com modelos analíticos prescritivos e normativos, que concebem a política como um conjunto de decisões lineares a serem executadas pelas escolas. Para o autor, as políticas educacionais devem ser compreendidas como processos sociais complexos, nos quais diferentes atores produzem sentidos diversos ao longo do tempo. Dessa forma, o ciclo de políticas não se configura como um modelo fechado, mas como um referencial analítico flexível, “não se tratando de um modelo a ser aplicado mecanicamente, mas de um referencial que possibilita examinar a política em seus diferentes contextos e níveis” (Mainardes, 2006, p. 48).

Ao aprofundar esse debate, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) ressaltam que a análise de políticas educacionais exige atenção simultânea aos fundamentos teórico-metodológicos e às condições históricas e institucionais em que as políticas são produzidas e implementadas. Os autores afirmam que a política educacional deve ser entendida como um campo de disputas, no qual diferentes projetos societários e concepções de educação entram em conflito (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011), o que reforça a necessidade de abordagens analíticas sensíveis às relações de poder, aos discursos e às práticas que atravessam esse campo.

Conforme Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas se organiza em três contextos analíticos inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos não constituem etapas sequenciais nem hierarquizadas, mas dimensões que se articulam de forma dinâmica e permanente, permitindo apreender a política como um processo em movimento e sujeito a reinterpretções contínuas. Essa concepção é particularmente relevante para a análise do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, uma vez que se trata de uma política que envolve múltiplos níveis de decisão e implementação, desde instâncias centrais da Secretaria de Estado de Educação até o cotidiano das escolas.

O contexto de influência corresponde ao espaço em que as políticas são concebidas e os discursos ganham força. É nele que grupos políticos, organismos multilaterais e gestores públicos disputam a definição das finalidades sociais da educação. Mainardes (2006, p. 51) explica que “os grupos de interesse influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política”. Nesse cenário, a noção de Educação Integral tem sido objeto de apropriações diversas, ora associada a ideais formativos e emancipatórios, ora vinculada a metas de eficiência e produtividade, o que evidencia a coexistência de racionalidades distintas no interior da mesma política.

Essas disputas também se refletem na formulação do EMTI em Minas Gerais. Ao ser incorporado como política estadual, o modelo foi orientado tanto por ideais formativos, como a ampliação das oportunidades educacionais e o desenvolvimento integral e o fortalecimento do protagonismo juvenil, quanto por demandas de racionalização administrativa e de gestão de resultados. Tal tensionamento expressa aquilo que Mainardes, Ferreira e Tello (2011) identificam como característica

recorrente das políticas educacionais contemporâneas: a convivência de discursos pedagógicos progressistas com lógicas gerencialistas, que passam a coexistir, nem sempre de forma coerente, no interior das mesmas políticas.

Segundo Mainardes e Gandin (2013), a compreensão do contexto de influência de uma política exige um olhar que ultrapasse a letra fria dos textos normativos. Os autores defendem que a análise deve contemplar as redes de poder e os discursos institucionais que legitimam as propostas educacionais. Assim, a abordagem do ciclo de políticas se consolida como uma ferramenta capaz de unir a teoria à prática, tratando as políticas públicas como construções sociais moldadas por contextos específicos.

Essa reflexão contribui para compreender como o EMTI em Minas Gerais se insere em um movimento mais amplo de reformas educacionais, no qual a ampliação do tempo escolar é apresentada como resposta a problemas estruturais da educação, muitas vezes desconsiderando as desigualdades históricas, as condições materiais das escolas e os desafios concretos enfrentados pelos sujeitos no contexto da prática, aspecto central para a análise da implementação da política na realidade investigada.

O contexto da produção do texto, por sua vez, refere-se ao momento em que as intenções políticas se materializam em documentos normativos e orientadores. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Em Minas Gerais, esse processo se concretizou por meio de instrumentos como a Resolução SEE nº 4.231/2020, que definiu as diretrizes do EMTI e buscou alinhar a proposta estadual às políticas nacionais de Educação Integral.

Nesse sentido, Mainardes (2006) enfatiza que os textos das políticas não devem ser compreendidos como expressões neutras ou transparentes das intenções governamentais, mas como produtos de disputas, negociações e acordos provisórios entre diferentes grupos e instâncias do poder público. Para o autor, os textos políticos “não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo apresentar contradições, ambiguidades e diferentes ênfases discursivas” (Mainardes, 2006, p. 52), o que exige do pesquisador uma leitura contextualizada e historicamente situada.

Contudo, como afirmam Mainardes e Gandin (2013), a análise desse contexto exige leitura crítica dos textos políticos, considerando seus componentes ideológicos,

as redes de poder e as instituições envolvidas. A leitura dos documentos que sustentam o EMTI revela a coexistência de discursos que conciliam a retórica da formação integral com uma forte ênfase na responsabilização e na eficiência. Essa ambiguidade expressa as disputas entre diferentes racionalidades dentro da política educacional.

Ao tratar da produção dos textos das políticas, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) destacam que esses documentos expressam correlações de forças e projetos educacionais em disputa e, dessa forma, determinados sentidos são legitimados, enquanto outros são silenciados ou marginalizados. Para os autores, os textos das políticas refletem o contexto histórico e as agendas que orientaram sua elaboração, sendo elementos centrais para compreender como a política pode ser interpretada e colocada em prática.

Além disso, conforme discutido por Mainardes e Marcondes (2009), a própria linguagem dos textos políticos pode assumir caracteres mais prescritivos ou mais abertos à interpretação, o que pode influenciar diretamente no modo como gestores e professores se apropriam das diretrizes no cotidiano escolar. Essa característica reforça a ideia de que a política não se encerra no texto, mas se reconfigura continuamente a partir das leituras e traduções realizadas pelos sujeitos da prática.

No caso do EMTI em Minas Gerais, essa perspectiva permite compreender que as resoluções, orientações pedagógicas e documentos institucionais não apenas normatizam a política, mas também produzem sentidos sobre o que se entende por Educação Integral, protagonismo juvenil e qualidade educacional. Assim, o contexto da produção do texto constitui uma mediação central entre as disputas do contexto de influência e as ressignificações que ocorrem no contexto da prática, sendo decisivo para a análise crítica da implementação do EMTI nas escolas estaduais.

O contexto da prática representa o espaço em que as políticas ganham sentido e são efetivamente reinterpretadas pelos sujeitos que as implementam. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 53), ao dialogar com Ball e Bowe, lembra que os profissionais da educação “não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos: eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”. Para o autor, as políticas são interpretadas de maneiras diversas, uma vez que essas histórias, experiências e valores variam entre os sujeitos, o que significa que “os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos”, já que “partes

podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas ou deliberadamente mal interpretadas”.

Essa perspectiva está em consonância com o que afirmam Ball e Bowe, ao definirem o contexto da prática como o espaço em que a política é reinterpretada, recriada e traduzida em ações concretas, produzindo efeitos e consequências que podem se afastar da intenção inicial dos formuladores (Bowe *et al.*, 1992).

No âmbito da literatura especializada, os autores que embasam este estudo destacam que a implementação de políticas de Educação Integral envolve desafios que extrapolam o plano normativo, exigindo processos formativos contínuos, reorganização das práticas pedagógicas e construção de uma cultura escolar que favoreça o protagonismo juvenil. Antunes e Padilha (2010) ressaltam que a Educação Integral só se concretiza quando construída de modo cooperativo e participativo, com envolvimento real da comunidade escolar. De modo complementar, Arroyo (2013, 2014) enfatiza que a escola deve constituir-se como espaço de escuta e acolhimento, capaz de reconhecer as múltiplas juventudes e suas expressões culturais.

Essas reflexões dialogam diretamente com os resultados desta pesquisa, especialmente no que diz respeito às interpretações e ressignificações do EMTI no contexto da EEVL, aspectos que serão aprofundados no capítulo de análise.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) vão além e explicam que a prática escolar não pode ser vista como a "etapa final" de uma política. Pelo contrário, ela é o centro da criação de novos significados. É nas escolas que as políticas são confrontadas, negociadas e reinterpretadas. Ao olharmos de perto para essa prática, percebemos que as políticas são moldadas por relações de poder, por estruturas escolares desiguais e pelos projetos educativos que estão em conflito. Com isso, os autores reforçam a ideia de que a implementação de uma política é um processo complexo de tradução, e não apenas uma simples execução.

Em Minas Gerais, a implementação do EMTI seguiu majoritariamente uma lógica *top-down*, na qual diretrizes, metas e procedimentos foram definidos centralmente pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e repassados às escolas para execução. De acordo com Mazmanian e Sabatier (1983), esse modelo pressupõe que o sucesso da política depende da clareza dos objetivos e da obediência dos implementadores. Contudo, tal abordagem tende a negligenciar as especificidades locais, a cultura escolar e as condições concretas de trabalho.

À luz das contribuições de Mainardes (2006) e da Abordagem do Ciclo de Políticas, a racionalidade que trata a política como simples execução tende a invisibilizar a dimensão micropolítica da escola. No Contexto da Prática, os profissionais da educação não são leitores passivos: eles reinterpretem e ressignificam as diretrizes centrais, articulando-as com suas condições materiais, suas trajetórias profissionais e as demandas concretas dos estudantes. Como o autor destaca, a política “é continuamente recriada no contexto da prática”, o que significa que seus efeitos dependem menos da prescrição formal e mais das mediações realizadas no cotidiano escolar.

Essa perspectiva permite compreender que, mesmo políticas fortemente induzidas por orientações centrais, são constantemente reinterpretadas e ressignificadas no Contexto da Prática. É nesse espaço que os profissionais da educação articulam suas experiências, saberes e condições objetivas para transformar diretrizes em ações concretas. Conseqüentemente, a agência docente e a dinâmica escolar são elementos cruciais para compreender os resultados de uma política pública, especialmente em propostas que exigem reorganizações profundas, como é o caso da Educação Integral.

Mainardes e Marcondes (2009), ao dialogarem com Stephen Ball, reforçam que esse processo de interpretação da política não é neutro, mas atravessado por disputas simbólicas e materiais, nas quais determinadas leituras da política tendem a se tornar hegemônicas, enquanto outras permanecem marginalizadas. Tal compreensão é central para analisar políticas como o EMTI, cuja implementação envolve mudanças significativas no currículo, na organização do tempo escolar e nas relações pedagógicas.

Nesse sentido, a análise do EMTI exige o reconhecimento das tensões entre sua implementação verticalizada e as condições materiais e humanas disponíveis para sua efetivação. Contudo, suas possibilidades dependem da capacidade das escolas de atribuir novos sentidos às diretrizes, aproximando-as da concepção de Educação Integral defendida por autores como Moll (2012), Antunes e Padilha (2010) e Arroyo (2013).

Compreender o contexto da prática como espaço de produção política permite, portanto, deslocar o olhar da análise puramente normativa para uma perspectiva interpretativa e crítica, alinhada ao entendimento de Mainardes (2006) de que a

política educacional se constrói na intersecção entre texto, discurso e ação. Essa abordagem sustenta a análise desenvolvida nesta pesquisa, ao reconhecer que os efeitos do EMTI são indissociáveis das experiências, escolhas e estratégias construídas no interior da Escola Estadual Vozes da Liberdade, cuja consolidação depende da escuta e da participação ativa dos sujeitos que vivenciam a escola.

3.1.2 Protagonismo Juvenil: Bases Conceituais e Abordagens na Educação Integral

O protagonismo juvenil constitui um dos pilares das políticas contemporâneas de Educação Integral, ao reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, portadores de histórias, identidades e modos próprios de se relacionar com a escola e com a sociedade. No campo educacional, o conceito costuma ser associado à participação ativa dos estudantes na vida escolar, à construção de projetos de vida e ao desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, à autoria e ao engajamento, permitindo a construção de uma trajetória pautada na autodeterminação e no exercício pleno da cidadania.

Pesquisadores como Carrano (2013) e Abramovay *et al.* (2002) argumentam que o protagonismo juvenil transcende o mero cumprimento de tarefas escolares, demandando condições efetivas para que os jovens exerçam sua escuta, participem das decisões e confirmem sentido às suas trajetórias. Nessa perspectiva, Dayrell (2007, p. 120) define tal prática como o reconhecimento desses sujeitos enquanto atores sociais plenos, aptos a se posicionar e a construir valores próprios a partir de suas experiências.

Tais proposições ganham densidade ao considerar as diferentes formas de manifestação dessa autonomia. Abramowicz e Silva (2016), por exemplo, distinguem o protagonismo formal – exercido em instâncias como os grêmios – das expressões informais, intrínsecas às práticas culturais e territoriais da juventude.

De forma complementar, Abramovay *et al.* (2002) diferenciam a modalidade instrumental, na qual a participação se restringe a atividades previamente delimitadas por adultos, do protagonismo transformador. Para os autores, o modelo instrumental acaba por cercear a autonomia e o poder de decisão dos estudantes, evidenciando que essa distinção é vital para determinar se o protagonismo servirá como via de emancipação ou como mero recurso de adaptação institucional.

Essas discussões dialogam diretamente com os marcos normativos do Ensino Médio brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018) orientam que a formação integral deve promover o desenvolvimento do Projeto de Vida e a participação ativa dos estudantes. Em Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4.231/2020 segue essa mesma lógica ao instituir os itinerários formativos e as unidades eletivas como espaços destinados ao exercício da autonomia e ao envolvimento dos estudantes em escolhas relativas ao seu percurso formativo.

Apesar desse alinhamento normativo, diferentes estudos alertam para as limitações da mera prescrição institucional. Cavaliere e Silveira (2020, p. 75) observam que o protagonismo pode se tornar “um enunciado vazio quando não se articula a práticas democráticas, à escuta qualificada e à participação efetiva dos estudantes”. Essa crítica ilumina um desafio central da política do EMTI: embora o protagonismo juvenil apareça como princípio estruturante, ele é frequentemente operacionalizado por meio de dispositivos curriculares prescritos, sem que se garantam as condições necessárias para sua efetivação no cotidiano escolar. Isso indica que o desafio reside em transcender o plano retórico e construir uma cultura escolar efetivamente democrática.

Para compreender essa tensão, é fundamental distinguir o protagonismo juvenil, de alcance sociocultural mais amplo, do protagonismo estudantil, vinculado às práticas específicas da escola. Enquanto o protagonismo juvenil envolve a afirmação das identidades, culturas e territorialidades dos jovens, o protagonismo estudantil se materializa na participação em escolhas pedagógicas, na autoria de projetos e na corresponsabilização pelo processo de aprendizagem.

Essa segunda dimensão depende diretamente das condições institucionais e pedagógicas oferecidas pela escola, como apontam Volkweiss *et al.* (2019), ao afirmarem que:

Pensar em protagonismo do estudante é um convite à reflexão docente. A falta de entendimento da sua definição, de fato por vezes confusa na literatura, e a necessária desacomodação que provoca a quem se propõe ser protagonista ou mediar tal processo, coloca em xeque nossas ações enquanto educador.” (Volkweiss *et al.*, 2019, p. 2).

A partir disso, a literatura crítica ajuda a compreender por que o protagonismo previsto no EMTI, embora normativamente robusto, nem sempre encontra meios efetivos para se concretizar nas práticas diárias das escolas.

Diferentes vertentes críticas, exemplificadas por Siqueira (2021, p. 5), reforçam a necessidade de olhar com cautela para discursos que celebram o protagonismo sem alterar substancialmente as práticas escolares. A autora adverte que “a simples inserção do termo nas políticas ou nos discursos escolares não assegura sua realização concreta”, uma vez que o protagonismo demanda condições materiais, pedagógicas e institucionais que transcendem o plano retórico. Sob essa ótica, a retórica do protagonismo pode oscilar entre o fomento à autonomia e o reforço de mecanismos de adaptação social, tornando indispensáveis práticas que superem a mera prescrição normativa.

Essa perspectiva ganha contundência quando a autora observa que o conceito de protagonismo tem sido, por vezes, apropriado pelo viés neoliberal para “cooptar e inserir a juventude, principalmente a pobre, nesta ordem socioeconômica” (Siqueira, 2021, p. 2). Tal apropriação impõe uma análise rigorosa das narrativas que promovem essa autonomia. Para superação dessa ambiguidade e garantia de um caráter efetivamente emancipatório, Siqueira defende o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, capaz de questionar e enfrentar as estruturas de desigualdade vigentes.

Nessa direção, autores como Cavaliere (2007, 2010, 2014), Moll (2012) e Arroyo (2013, 2014, 2020) defendem que as políticas de Educação Integral só se tornam transformadoras quando articulam tempos, espaços e experiências significativas que valorizam as culturas juvenis e promovem a participação efetiva dos estudantes. O caráter profundo dessa transformação é sintetizado por Moll (2012), para quem a Educação Integral, em sua plenitude de formação humana, constitui-se não apenas como uma escolha metodológica, mas, fundamentalmente, como uma ação política, social e filosófica.

Sob essa mesma ótica, Silvano (2018) acrescenta que pensar o protagonismo implica reconhecer as múltiplas juventudes e enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Tais autores convergem na defesa de um protagonismo que transcenda o aspecto meramente pedagógico para se firmar como um processo político e emancipatório. Esse movimento exige transformações estruturais na gestão e no currículo escolar, garantindo que a escola se torne, de fato, um espaço de desenvolvimento humano pleno.

Assim, embora a política do EMTI represente um avanço ao incorporar o protagonismo juvenil em seus marcos regulatórios, ainda enfrenta desafios

substantivos para promover formas de participação que sejam, de fato, críticas, autônomas e enraizadas nas experiências concretas dos estudantes, especialmente naquelas escolas situadas em territórios mais vulnerabilizados.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, configurando-se como um estudo de caso realizado na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), situada na periferia de Juiz de Fora/MG. A opção por essa abordagem decorreu da necessidade de compreender, em profundidade, os sentidos e as práticas produzidas pelos sujeitos escolares (gestores, docentes e estudantes) no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e de análise de suas implicações para o protagonismo juvenil.

De acordo com Brito, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada às investigações em educação, por valorizar as dimensões humanas e sociais dos fenômenos e compreender a realidade a partir da subjetividade dos sujeitos e de suas experiências. Para Teixeira (2015), a escolha metodológica deve estar diretamente relacionada às respostas que o pesquisador busca construir, sendo a abordagem qualitativa a mais apropriada quando o objetivo é interpretar processos, práticas e significados que emergem das interações humanas.

Nessa perspectiva, o estudo de caso qualitativo, conforme destaca André (2013), permite o exame de uma unidade particular em sua complexidade, captando as múltiplas dimensões que compõem o fenômeno investigado e articulando diferentes fontes de informação.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma análise documental abrangendo os principais referenciais normativos e institucionais que orientam a política do Ensino Médio em Tempo Integral. Buscou-se identificar, nesses materiais, os fundamentos legais, as orientações pedagógicas e os registros administrativos que permitem compreender a implementação do EMTI na EEVL. O quadro a seguir sistematiza os instrumentos consultados, os tipos de documentos examinados e sua finalidade principal no âmbito do estudo.

Quadro 4 – Instrumentos utilizados na análise documental da pesquisa

Tipo de documento	Especificação dos documentos	Finalidade principal
Documentos institucionais da EEVL	PPP, Regimento Escolar, planos de ação	Compreender a organização pedagógica e administrativa da escola.
Documentos administrativos	Contratos de obra, aditivos, atas com a SRE	Contextualizar condições estruturais que influenciam o EMTI.
Relatórios CAF	Relatórios técnicos de visitas (2020-2024)	Obter evidências sobre monitoramento e desafios da implementação.
Bases de dados oficiais	SIMADE, Painéis SEE-MG, Censo Escolar	Consultar dados de matrícula, frequência e fluxo escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim como sintetizado no quadro, foram examinados documentos institucionais da escola, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2022), atas de reuniões e planos de ação elaborados pela equipe escolar. A análise desses materiais permitiu identificar como a escola organiza sua proposta pedagógica e de que maneira as diretrizes do EMTI vêm sendo incorporadas e reinterpretadas no cotidiano institucional, especialmente no que se refere à formação integral e ao protagonismo juvenil.

De forma complementar, foi realizado o levantamento e a análise de documentos institucionais e bases de dados oficiais, como contratos de aditivos de tempo referentes à reforma estrutural da escola, atas de reuniões entre a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a construtora responsável, bem como informações obtidas nos sistemas SIMADE, Painéis SEE/MG e Censo Escolar (INEP). Esses materiais permitiram contextualizar o processo de implementação do EMTI e compreender as condições estruturais e pedagógicas que impactam sua execução na escola.

Também foram analisados os Relatórios do Conselho de Acompanhamento e Fiscalização (CAF). Ao todo, foram examinados seis documentos, produzidos entre 2020 e 2024, resultado das visitas técnicas realizadas pela equipe de inspeção e acompanhamento da SEE/MG. Esses relatórios incluem registros descritivos, *checklists* de infraestrutura, pareceres sobre a organização pedagógica e apontamentos referentes à permanência e frequência dos estudantes e foram selecionados por sua relevância para compreender o modo como a política de EMTI vem sendo monitorada pelo órgão responsável.

A extração das informações dos CAFs foi realizada por meio de análise de conteúdo temático, com foco em três categorias previamente definidas: (i) condições estruturais e logísticas da escola; (ii) organização pedagógica e aderência às diretrizes do EMTI; e (iii) frequência, permanência e participação estudantil, especialmente no turno vespertino. Os achados desses documentos contribuíram para identificar entraves recorrentes, como dificuldades de infraestrutura, demandas de transporte, baixa permanência dos estudantes no período da tarde e fragilidades na oferta das atividades integradoras, complementando os demais dados utilizados na pesquisa.

Na etapa seguinte, foi desenvolvida a pesquisa de campo, realizada entre setembro e outubro de 2025, com a participação de 24 sujeitos da comunidade escolar, incluindo a equipe gestora, professores e estudantes. A seleção dos participantes foi intencional, considerando o envolvimento direto com a implementação do EMTI e a disponibilidade para colaborar com o estudo.

A fim de tornar mais clara a composição do grupo de participantes e a forma como foram identificados ao longo da análise dos dados, apresenta-se a seguir o Quadro 5, que sistematiza os diferentes segmentos envolvidos na pesquisa, suas siglas de identificação e respectivas funções na instituição. Esse recurso permitiu manter o anonimato dos sujeitos e, ao mesmo tempo, garantir a coerência na identificação das falas citadas nas análises posteriores.

Quadro 5 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Grupo	Sigla usada	Descrição
Equipe gestora	VD1	Vice-diretor responsável pelo turno vespertino.
	VD2	Vice-diretor responsável pelo turno matutino.
	EEB1	Especialista de Educação Básica Coordenador Geral do EMTI.
	EEB2	Especialista de Educação Básica do turno
Docentes	QDoc	Questionário respondido por 11 professores atuantes no EMTI.
Estudantes	A1...A9	Alunos participantes da roda de conversa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A coleta de dados utilizou três instrumentos complementares: entrevistas semiestruturadas, questionário eletrônico e roda de conversa. As entrevistas foram realizadas com quatro membros da equipe gestora: dois vice-diretores e dois Especialistas de Educação Básica, com duração média de 45 minutos. A diretora escolar não foi entrevistada, uma vez que a pesquisadora exerce atualmente essa

função na unidade de ensino. O roteiro das entrevistas abordou aspectos relativos à implementação do EMTI, à gestão pedagógica, à formação docente e às ações voltadas ao protagonismo juvenil.

O questionário docente foi aplicado a 11 professores que atuavam no EMTI, por meio da plataforma *Google Forms*. O instrumento foi estruturado em três blocos. O primeiro tratou da identificação dos participantes, abordando o tempo de atuação no EMTI e os componentes curriculares lecionados, contemplando tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos. Os dois blocos seguintes foram compostos por questões fechadas avaliadas em escala *Likert*.

O segundo bloco reuniu dez afirmações destinadas a identificar percepções sobre a estrutura curricular, a carga horária, o engajamento dos estudantes, a formação docente e a adequação dos recursos pedagógicos. O terceiro bloco incluiu quatro afirmações voltadas a compreender os efeitos da pandemia de covid-19 na implementação do EMTI e no desenvolvimento do protagonismo juvenil. Esse formato permitiu captar percepções complementares, tanto quantitativas quanto qualitativas, possibilitando identificar tendências e convergências nas opiniões dos docentes acerca da política do EMTI e de seus efeitos na rotina escolar.

A roda de conversa foi realizada em 30 de setembro de 2025, com nove estudantes dos 2º e 3º anos. A escolha dos participantes priorizou dois grupos: alunos que demonstravam maior liderança e participação ativa nos clubes de protagonismo e alunos com pouca ou nenhuma participação nessas atividades. O objetivo foi dar voz a sujeitos com diferentes níveis de envolvimento, a fim de compreender como o EMTI é vivenciado e percebido pelos discentes.

A atividade teve caráter dialógico, inspirada nos princípios freireanos de escuta e diálogo, e buscou compreender as vivências dos alunos no tempo integral, as oportunidades de participação e as relações estabelecidas com a escola. A presença de estudantes com diferentes perfis, tanto aqueles mais engajados quanto os que ainda não haviam desenvolvido plenamente o protagonismo, possibilitou uma visão mais ampla sobre as formas de participação e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, conforme orientações de André (2013) e Teixeira (2015). O processo envolveu leitura flutuante, identificação de unidades de significado e categorização dos dados

empíricos em três eixos analíticos: (1) Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais; (2) Protagonismo juvenil e práticas inovadoras; e (3) Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares.

A análise articulada das informações obtidas nas entrevistas, questionários, roda de conversa e análise documental permitiu uma leitura integrada e crítica dos fenômenos observados, evidenciando convergências e tensões entre as perspectivas dos diferentes sujeitos e fontes. Essa abordagem interpretativa favoreceu a compreensão do EMTI em sua complexidade, valorizando o diálogo entre as vozes da gestão, do corpo docente e dos estudantes. A interpretação dos dados foi constantemente relacionada ao referencial teórico que sustenta a pesquisa, especialmente aos aportes de Freire (1997), Dayrell (2007) e Arroyo (2013, 2020), que compreendem a educação como prática emancipatória e formadora da autonomia.

A realização da pesquisa atendeu aos princípios éticos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/UFJF) e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se a confidencialidade e o anonimato das informações.

Essa metodologia permitiu compreender o EMTI como uma política viva e em permanente construção, cujos sentidos são produzidos nas relações entre gestores, professores e estudantes. A escuta dos diferentes sujeitos e a análise integrada das fontes revelaram como o protagonismo juvenil se manifesta – ou se limita – no cotidiano escolar, evidenciando as potencialidades e os desafios da política em sua efetivação prática.

3.3 A POLÍTICA DO EMTI NA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE (EEVL): SENTIDOS, DESAFIOS E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO

Conforme estabelecido no referencial teórico desta pesquisa, a política pública não se restringe aos seus textos formais de origem, sendo constantemente reinterpretada e recriada no Contexto da Prática pelos *stakeholders* (Mainardes, 2006). Esta seção tem como foco analítico a materialização da política do EMTI na

realidade da EEVL, buscando transcender a dimensão prescritiva da política para capturar os sentidos que lhe são atribuídos, os desafios concretos enfrentados na gestão e as práticas pedagógicas que estão sendo construídas em seu cotidiano.

Para garantir uma análise aprofundada e multifacetada da implementação do EMTI na EEVL, esta seção se desdobra em duas subseções complementares, que exploram a política em diferentes níveis de abstração e materialidade. A Subseção 3.3.1, intitulada “A política do EMTI nos documentos institucionais da EEVL: análise documental de sentidos, desafios e práticas” apresenta a análise documental dos principais instrumentos institucionais que orientam e registram a implementação do EMTI na EEVL, com destaque para o Projeto Político-Pedagógico, os Relatórios CAFs e os documentos técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, buscando identificar sentidos atribuídos à política, desafios enfrentados e práticas em construção.

Na Subseção 3.3.2, intitulada “Construção de sentidos a partir das experiências e percepções dos sujeitos da pesquisa”, a análise se volta para os dados produzidos no âmbito da pesquisa de campo, contemplando as experiências e as percepções dos sujeitos da pesquisa, de modo a compreender como a política é vivenciada, interpretada e resignificada no cotidiano escolar.

3.3.1 A política do EMTI nos documentos institucionais da EEVL: análise documental de sentidos, desafios e práticas

A análise dos documentos institucionais da EEVL, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2022), o Regimento Escolar, os Planos de Ação, os relatórios dos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF, 2022–2025), registros administrativos e dados extraídos do SIMADE (2020-2024), permitiu compreender como a política do EMTI vem sendo apropriada, tensionada e resignificada no contexto escolar, revelando movimentos contínuos de interpretação, adaptação e resistência. O estudo se apoiou nas contribuições de Ball e Bowe (1992), interpretadas à luz de Mainardes (2006, 2009), que concebe as políticas públicas como ciclos de interpretação, nos quais o texto da política é constantemente reescrito pelos sujeitos que a implementam. Assim, o foco não se restringiu à identificação das orientações oficiais, mas à compreensão de como essas diretrizes são reinterpretadas pela equipe escolar em meio às suas condições reais de trabalho, estrutura e cultura institucional.

O PPP de 2022 descreve uma escola inserida em território marcado por vulnerabilidades sociais, com dificuldades estruturais históricas e necessidade de reorganização pedagógica. O documento explicita o compromisso da escola com a gestão democrática e com o incentivo ao protagonismo estudantil, compreendendo a participação política como dimensão constitutiva da formação integral. O documento registra a existência de espaços formais de participação, como colegiado escolar, conselhos de classe, conselho de representantes de turma e assembleia escolar, além de estratégias de escuta, como rodas de conversa e projetos desenvolvidos pelos estudantes.

No entanto, a análise dos próprios dados apresentados no PPP revela limites na efetivação dessas diretrizes. O documento sistematiza os resultados de uma avaliação realizada com os estudantes por meio de questionário aplicado no âmbito do processo de autoavaliação da escola, com o objetivo de subsidiar o planejamento pedagógico e a revisão das práticas escolares.

Nessa avaliação, aspectos diretamente relacionados ao protagonismo juvenil, como a relação da escola com a comunidade do entorno, o incentivo à participação das famílias e da comunidade, a realização de consultas aos estudantes sobre temas de seu interesse e a acessibilidade a estudantes com deficiência – foram classificados majoritariamente como “razoáveis”, indicando fragilidades na consolidação de uma participação mais ampla, sistemática e corresponsável (PPP, 2022, p. 32).

Esses elementos permitem afirmar que, embora o discurso institucional reconheça a centralidade da participação e do protagonismo na formação integral, essa concepção se materializava, naquele período, de forma parcial e desigual, aproximando-se mais de uma intenção declaratória do que de uma diretriz operacionalizada nas práticas escolares.

O próprio PPP evidencia fragilidades que já impactavam diretamente o cotidiano da escola, como a interdição da quadra, a presença de infiltrações, a insuficiência do refeitório e a ausência de espaços adequados de convivência. Tais limitações repercutiam de forma significativa na implementação do EMTI e antecipavam desafios posteriormente registrados nos CAFs e em reuniões com a Superintendência Regional de Ensino (SRE). Parte dessas condições estruturais foi superada apenas no segundo semestre de 2024, com a entrega da quadra e do refeitório, sem, contudo, alterar o diagnóstico inicialmente apresentado no documento.

O Regimento Escolar e os Planos de Ação complementam essa análise ao explicitar responsabilidades da equipe gestora, formas de organização administrativa e estratégias de recomposição das aprendizagens. Entretanto, também revelam que a escola ainda não possuía, até 2022, práticas e rotinas compatíveis com a complexidade do EMTI, especialmente no que diz respeito à permanência dos estudantes no período vespertino, à integração entre tempos e espaços e à institucionalização do protagonismo juvenil.

A leitura integrada do PPP, das atas pedagógicas, dos CAFs (2022–2025) e dos documentos técnicos da SEE/MG mostra que a implementação do EMTI na EEVL não se dá de forma linear, uma vez que o processo foi marcado por ajustes sucessivos, redefinições de estratégias e reorganizações pedagógicas condicionadas às limitações estruturais, às interpretações locais da política e às possibilidades concretas de execução ao longo do tempo.

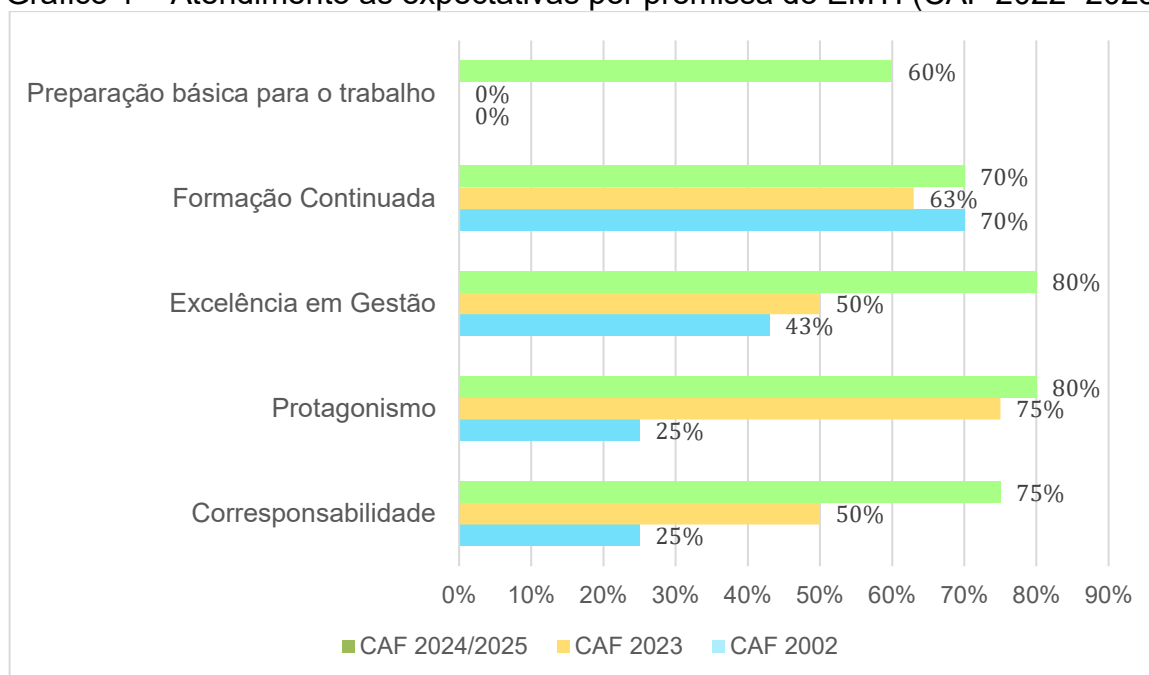
Nesse sentido, a implementação configura-se como um processo permeado por negociações cotidianas, disputas de sentido e reconstruções permanentes, conforme sugere o Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006). Embora o discurso institucional manifeste adesão às diretrizes do modelo integral, as práticas cotidianas revelam tensões recorrentes entre o prescrito e o possível.

A análise dos documentos administrativos, especialmente a ata de reunião entre direção escolar, construtora e ser, em abril de 2025, reforça a centralidade das condições materiais na implementação da política. Os registros indicam atrasos, readequações técnicas, risco de desabamento de muro e necessidade de sondagens estruturais, compondo uma reforma prolongada e incerta que comprometeu o pleno funcionamento da instituição, limitou espaços pedagógicos e reduziu possibilidades formativas essenciais ao EMTI.

Os relatórios dos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF) constituem importante instrumento de monitoramento e permitem acompanhar a evolução da política. Cada CAF avalia cinco premissas fundamentais: Corresponsabilidade, Protagonismo, Excelência em Gestão, Formação Continuada e Preparação Básica para o Trabalho. Tais categorias analisam, respectivamente, a participação democrática; o engajamento estudantil; a organização administrativa e pedagógica; a adesão às formações; e as ações voltadas ao desenvolvimento profissional e ao Projeto de Vida.

Com o objetivo de facilitar a visualização comparativa e evidenciar o caráter processual da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, os dados dos CAFs referentes aos ciclos de 2022, 2023 e 2024/2025 foram reunidos no Gráfico 1 que apresenta o atendimento às expectativas por premissa do EMTI ao longo desse período, permitindo observar, de forma integrada, avanços, oscilações e a incorporação gradual de determinadas dimensões da política no contexto da EEVL.

Gráfico 1 – Atendimento às expectativas por premissa do EMTI (CAF 2022–2025)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios dos CAFs (SEE/MG, 2022-2025).

O Gráfico apresenta a evolução do percentual de atendimento às expectativas das premissas do EMTI, com base nos registros consolidados pelo CAF nos anos 2022-2025. Embora os dados indiquem uma tendência geral de aprimoramento, uma leitura analítica permite relacionar esses resultados ao Ciclo de Políticas Públicas e às transformações concretas ocorridas no âmbito da gestão escolar.

O ano de 2023, marcado por mudanças na equipe gestora e pelo avanço das obras de infraestrutura, configura-se como um ponto de inflexão nos resultados observados. Nesse período, registrou-se crescimento expressivo em premissas como Protagonismo e Corresponsabilidade. O indicador de Protagonismo, por exemplo, passou de 25% em 2022 para 75% em 2023, mantendo-se entre 75% e 80% no ciclo 2024/2025.

Esses resultados sugerem a convergência de diferentes fatores institucionais, tais como a reorganização da gestão, a melhoria gradual das condições físicas da escola e a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao engajamento da comunidade escolar, que, em conjunto, podem ter favorecido a centralidade do estudante no projeto pedagógico.

Tais movimentos podem ser interpretados à luz do Contexto da Prática, no qual a política não é apenas implementada, mas também interpretada, ressignificada e colocada em ação pelos atores locais. Conforme argumenta Mainardes (2006), esse contexto é atravessado por disputas, interpretações e criatividade, conferindo aos sujeitos escolares um papel ativo na recriação da política, o que contribui para compreender as mudanças significativas de desempenho observadas em curto espaço de tempo.

Por outro lado, algumas premissas centrais para a sustentabilidade da política revelam fragilidades. A Formação Continuada apresenta estagnação no ciclo 2024/2025, retornando ao patamar de 70% após queda registrada em 2023. Esse comportamento sugere limites na fase de implementação do EMTI, indicando que os avanços em infraestrutura e engajamento institucional não foram acompanhados pela consolidação de processos formativos contínuos e sistemáticos para os docentes.

A premissa “Preparação Básica para o Trabalho”, por sua vez, apresenta o menor índice no ciclo 2024/2025 (60%), evidenciando dificuldades na articulação entre o currículo escolar e as demandas do mundo do trabalho. Esse resultado sinaliza um ponto crítico para a fase de *feedback* e redesenho da política, ao indicar que, apesar dos avanços observados na gestão e no protagonismo estudantil, a dimensão formativa voltada à inserção socioprofissional dos estudantes permanece insuficientemente desenvolvida.

Em síntese, o desempenho do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), à luz dos dados registrados no CAF entre 2022-2025, evidencia, de um lado, movimentos de fortalecimento da gestão interna e do engajamento dos estudantes e, de outro, lacunas persistentes relacionadas à formação docente e à integração curricular orientada para o mundo do trabalho. Esses achados reforçam a compreensão da implementação do EMTI na Escola Estadual Vozes da Liberdade como um processo dinâmico, marcado por avanços desiguais, ajustes sucessivos e negociações

permanentes entre o prescrito e o possível, em consonância com a abordagem do Ciclo de Políticas.

Nesse sentido, a aproximação com os dados quantitativos do SIMADE (2020-2024) contribui para aprofundar e complementar a análise dos documentos institucionais, possibilitando uma leitura mais abrangente das transformações ocorridas no contexto da prática. Ao observar a trajetória do EMTI na EEVL, percebe-se um processo de implementação marcado por oscilações iniciais, seguido de uma expansão mais consistente a partir de 2023, movimento convergente com as análises dos CAFs e com os registros administrativos que evidenciam a reorganização das rotinas escolares e a ampliação da adesão estudantil, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de Estudantes no EMTI (2020–2024)

Ano	Turmas EMTI	Estudantes EMTI
2020	2	72
2021	2	62
2022	4	64
2023	4	93
2024	6	127

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados do SIMADE/SEE-MG.

A Tabela 1 apresenta a evolução do número de turmas e estudantes do EMTI na EEVL entre 2020 e 2024. Os dados revelam um início marcado por certa instabilidade: entre 2020 e 2021, o número de turmas permanece o mesmo, mas há queda no total de estudantes, reflexo dos desafios do período pandêmico.

Em 2022, observa-se a ampliação da oferta, com o dobro de turmas em relação aos anos anteriores, embora o número de estudantes ainda se mantenha restrito. Esse cenário indica um momento de reorganização interna e de adaptação ao modelo integral, em linha com os achados dos CAFs daquele ano.

A partir de 2023, ocorre um crescimento mais consistente, com aumento expressivo das matrículas e maior adesão ao EMTI – movimento que se intensifica em 2024, quando a escola alcança seu maior número de turmas e estudantes. Esses resultados refletem a consolidação gradual do modelo, acompanhando o fortalecimento das rotinas pedagógicas, das práticas de protagonismo e da organização institucional.

Assim, a Tabela 1 evidencia o movimento de expansão do EMTI na EEVL, preparando o terreno para a leitura dos gráficos seguintes, que detalham a evolução separada dos estudantes e das turmas ao longo do período analisado.

A convergência entre os documentos institucionais, os relatórios dos CAFs e os dados administrativos reforça a compreensão de que a implementação do EMTI na EEVL constitui um processo dinâmico, marcado simultaneamente por avanços graduais e por desafios estruturais persistentes. Ao analisar esse conjunto de evidências, observa-se que a escola tem construído seu percurso de forma situada, enfrentando limitações materiais, mas também desenvolvendo práticas coletivas que fortalecem a política no cotidiano.

Essa dinâmica confirma o argumento de Ball e Bowe (1992), segundo o qual as políticas educacionais não são simplesmente aplicadas, mas reinterpretadas pelos sujeitos que as colocam em prática. Na EEVL, essa reinterpretação pode ser vista tanto na reorganização das rotinas pedagógicas quanto na ampliação da participação estudantil, demonstrando que a política se transforma quando se encontra com a realidade concreta da escola.

Os dados de matrículas, o aumento de turmas, os avanços registrados nos CAFs e a consolidação de práticas de protagonismo revelam que o modelo integral vem ganhando consistência à medida que a escola fortalece sua organização interna. Esse movimento expressa a construção de uma cultura institucional mais estável e colaborativa, que possibilita maior aderência às diretrizes do EMTI.

Por outro lado, as limitações estruturais, a incompletude da obra e as dificuldades para efetivar a preparação para o trabalho evidenciam que o contexto material permanece como condicionante central das possibilidades de implementação. Esse aspecto dialoga com Cavaliere (2014), ao afirmar que a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, a qualidade da formação integral quando não acompanhada de investimentos adequados em infraestrutura e condições de trabalho.

Nesse cenário, a prática cotidiana dos sujeitos (gestores, professores e estudantes) torna-se espaço de criação, disputa e reinvenção, como sugere Freire (1997). É no fazer diário que a política se transforma em ação concreta, permitindo que a EEVL avance apesar das contradições que atravessam o EMTI.

Assim, a escola se configura como um espaço em constante construção, no qual o modelo integral representa simultaneamente um desafio e uma oportunidade de transformação pedagógica e institucional. A análise documental, articulada aos dados quantitativos, evidencia que a trajetória da EEVL é marcada por tensões, mas também por movimentos consistentes de fortalecimento do EMTI ao longo dos últimos anos.

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como esses processos documentais e estruturais se articulam às percepções, experiências e práticas dos sujeitos que vivenciam cotidianamente o EMTI. A próxima seção aprofunda essa análise ao apresentar os resultados da pesquisa de campo, evidenciando como gestores, professores e estudantes interpretam e produzem sentidos sobre a política no contexto da EEVL.

3.3.2 Construção de sentidos a partir das experiências e percepções dos sujeitos da pesquisa

A análise dos dados empíricos revela as evidências coletadas e interpretadas à luz dos referenciais teóricos e dos objetivos propostos, possibilitando a construção de sentidos sobre a política do EMTI em sua materialização na escola campo. Esta etapa buscou responder à questão que orienta a pesquisa: de que forma a política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na realidade da Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), tem favorecido o protagonismo juvenil e atendido às necessidades e expectativas dos jovens, considerando os desafios estruturais e pedagógicos de sua implementação?

Baseada nessa questão, a análise empírica também se alinhou aos objetivos específicos propostos neste trabalho: (i) descrever o processo de implementação do EMTI na escola campo, considerando suas condições estruturais e formativas; (ii) analisar as potencialidades e os desafios enfrentados na promoção do protagonismo juvenil; e (iii) propor ações que contribuam para o fortalecimento da política do EMTI, ampliando as possibilidades de participação e desenvolvimento integral dos estudantes.

Para alcançar tais objetivos, a leitura dos dados foi orientada pela abordagem do Ciclo de Políticas, conforme formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e

interpretada por Mainardes (2006, 2009). Essa perspectiva compreende a política educacional como um processo dinâmico, no qual os textos normativos e as diretrizes oficiais ganham novos significados à medida que são colocados em prática nos contextos escolares. Desse modo, a análise aqui desenvolvida procura captar os sentidos da política em ação, observando como gestores, professores e estudantes interpretam, traduzem e vivenciam os princípios do EMTI em seu cotidiano.

Nesse sentido, a aplicação dos instrumentos de coleta empírica foi essencial para aprofundar a compreensão do caso estudado e aproximar a análise do cotidiano escolar. A escuta dos estudantes, por meio da roda de conversa, permitiu compreender como percebem seu papel na escola e em que medida se reconhecem como protagonistas de suas trajetórias, dialogando com a concepção de juventude ativa e crítica presente em Dayrell (2007) e Freire (1997). Já os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos professores e das entrevistas realizadas com a equipe gestora revelaram as estratégias e tensões que emergem na tentativa de concretizar os princípios do EMTI, em consonância com as reflexões de Cavaliere (2014) e de Ferretti, Zibas e Tartuce (2019) sobre os desafios da formação integral e do protagonismo juvenil nas políticas educacionais contemporâneas.

Mais do que verificar a presença do protagonismo juvenil na escola analisada, esta pesquisa buscou compreender o significado dessa noção no contexto atual, marcado também pelas condições socioemocionais que atravessam as práticas educativas após a pandemia da covid-19. A análise procura, portanto, articular empiria e teoria, evidenciando convergências e tensões entre o que propõem os documentos e o que se vive no cotidiano escolar.

Com o objetivo de assegurar uma leitura organizada e linear, os resultados da pesquisa foram sistematizados em três eixos de análise, apresentados em subseções que correspondem às partes seguintes do capítulo analítico.

A Subseção 3.3.2.1 intitulada “Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais”, tem como propósito compreender como se deu a implementação dessa política na escola campo, considerando aspectos relacionados à infraestrutura, aos recursos pedagógicos, ao apoio da SEE/MG, à organização do tempo escolar e à formação das equipes gestora e docente.

A Subseção 3.3.2.2 denominada “Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras”, busca investigar como gestores, professores e estudantes compreendem e vivenciam o protagonismo juvenil no contexto do EMTI, identificando as práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, a autoria e o engajamento dos jovens. Já a Subseção 3.3.2.3: “Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares” analisa de que forma a pandemia de covid-19 influenciou o processo de implementação do EMTI, repercutindo nas relações interpessoais, nas dinâmicas escolares e no desenvolvimento socioemocional dos sujeitos da comunidade educativa, além de considerar se tais impactos afetam ou não as ações protagonistas dos jovens estudantes.

Cada eixo foi delineado a partir das recorrências temáticas identificadas nos dados empíricos e articulado aos objetivos específicos da pesquisa, bem como aos principais referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

Por fim, a Subseção 3.3.2.4 apresenta uma reflexão sobre os principais dados identificados em cada uma das seções anteriores, integrando as evidências dos diferentes instrumentos e discutindo suas implicações teóricas e práticas para o fortalecimento do EMTI e da formação integral orientada ao protagonismo juvenil. Assim, esta análise buscou não apenas descrever resultados, mas interpretar sentidos, compreendendo o EMTI como política viva – atravessada por contradições, avanços e ressignificações – e o protagonismo juvenil como um horizonte de emancipação que se constrói cotidianamente nas práticas e interações escolares.

3.3.2.1 Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL) representou um marco institucional, inserindo a unidade em uma política pública que propõe reconfigurar o tempo, o espaço e as práticas escolares. Entretanto, como lembra Mainardes (2006), as políticas educacionais não se materializam de modo linear: ao chegar ao contexto da prática, são reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos que as vivenciam. Assim, compreender a implementação do EMTI na EEVL requer observar como gestores,

professores e estudantes traduzem essa política no cotidiano, revelando tanto avanços quanto contradições.

A partir das entrevistas com a equipe gestora, dos questionários aplicados aos docentes e da roda de conversa com os estudantes, observa-se que o processo de implementação foi marcado por conquistas estruturais e organizacionais, mas também por tensões relacionadas à formação docente, à rotina escolar e à apropriação do tempo integral como espaço de formação integral. Para a equipe gestora, a adesão ao programa ocorreu de forma verticalizada e impositiva, evidenciando um modelo *top-down* de política pública. Conforme relataram os vice-diretores (VD1 e VD2), a decisão de adesão foi comunicada à escola como determinação da SEE/MG, sem consulta prévia à comunidade escolar. Como afirmou um deles:

O processo da educação é longo, de convencimento e estruturação, mas quando o projeto chegou para nós, a impressão foi de que, como sempre, nas escolas, as coisas vêm de cima para baixo, de uma hora para outra. [...] O projeto do tempo integral já vinha pronto, com um ideal caracterizado, mas em nenhum momento foi construído ou partilhado conosco. [...] Foi como se uma bomba caísse no nosso colo; ficamos completamente desorientados. (VD1, entrevista concedida em 27 set. 2025)

A falta de diálogo inicial gerou incertezas e resistência entre os profissionais, sobretudo no primeiro ano de implementação, em 2020. Essa dinâmica confirma o que Mainardes (2009) destaca na abordagem do Ciclo de Políticas: as diretrizes formuladas em nível central são reinterpretadas e tensionadas no contexto da prática, onde as escolas negociam as demandas institucionais com as realidades locais. A ausência de participação na fase inicial fez com que os gestores percebessem o EMTI como ação de caráter técnico e administrativo, em vez de um projeto político-pedagógico construído coletivamente.

Essa percepção é reforçada por Antunes e Padilha (2010), para quem a Educação Integral só se efetiva quando nasce da cooperação e da corresponsabilidade entre os sujeitos escolares. Os autores lembram que: a Educação Cidadã e Integral exige organização democrática, elaboração coletiva de princípios de convivência, sistematização das práticas e conhecimento da realidade para nela intervirmos. A Educação Cidadã e Integral valoriza o diálogo, a amorosidade, a afetividade. O trabalho educativo que daí resulta deve traduzir o conjunto de

experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos participantes, de maneira que cada pessoa se identifique com o que foi realizado e, portanto, saiba que o projeto do qual ele participou traduz as suas contribuições individuais, em nome do bem comum, do bem coletivo (Antunes; Padilha, 2010).

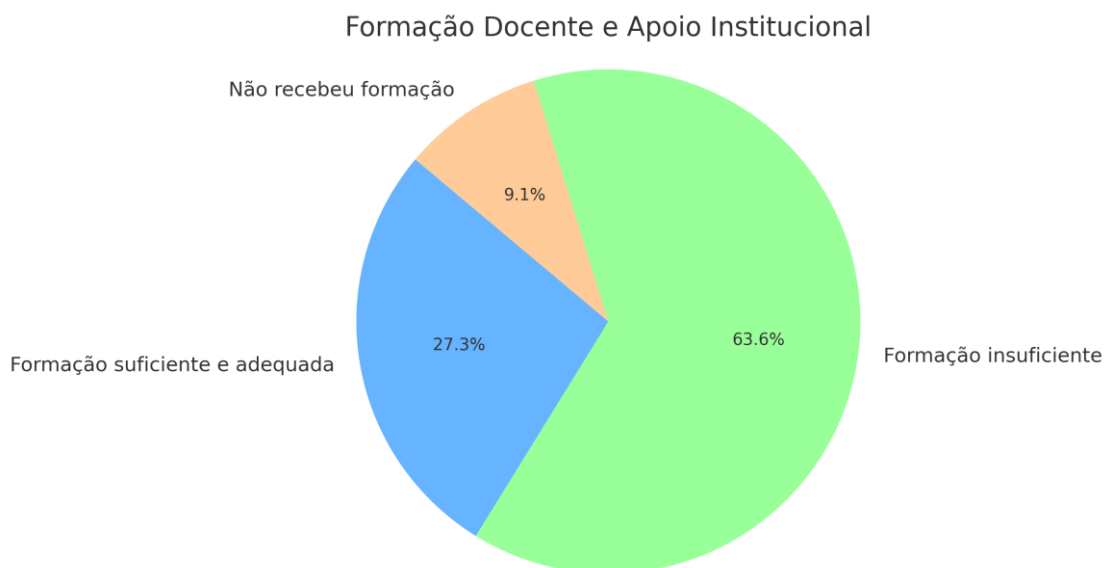
O contraste entre esse ideal e a realidade vivida pela escola revela o caráter gerencial e centralizador do processo de implementação do EMTI em Minas Gerais. Segundo os gestores entrevistados, a SEE/MG definia metas, cronogramas e formações de modo padronizado, sem considerar as especificidades da unidade escolar. A falta de preparo e de suporte formativo agravou as dificuldades iniciais, uma vez que a proposta foi recebida como inovação profunda, tanto em carga horária quanto em concepção curricular, mas sem o acompanhamento pedagógico necessário para que os profissionais compreendessem seus fundamentos.

Um dos vice-diretores sintetizou esse sentimento ao afirmar que *“a escola pedagogicamente ficou sem chão [...] e o administrativo também ficou completamente desnorteado, porque não sabia como gerenciar essa dúvida que pairava sobre os professores”* (VD1, entrevista concedida em 27 set. 2025). Essa fala ilustra um desafio recorrente nas políticas educacionais brasileiras: a ausência de planejamento sistemático de formação continuada como parte estrutural da política, e não apenas como ação eventual. Mainardes (2006) enfatiza que, frequentemente, a formação docente é tratada como instrumento técnico de implementação e não como dimensão político-pedagógica do processo.

Nessa mesma direção, Jaqueline Moll (2012) critica a fragmentação das ações formativas na Educação Integral, defendendo que a formação deve ser permanente, coletiva e articulada à prática cotidiana. A ausência dessa estrutura contribui para a descontinuidade das políticas e para o enfraquecimento de sua materialização no contexto da prática. Essa falta de continuidade foi percebida pela gestão da EEVL, que relatou um ciclo constante de (re)adaptação e insegurança pedagógica. Como observou a VD2: *“A falta de organização inicial do EMTI e a mudança constante da grade curricular dificultam o trabalho docente, porque quando começamos a nos estruturar, tudo muda e voltamos à estaca zero”* (entrevista concedida em 01 out. 2025).

Nesse sentido, as percepções dos docentes acerca da formação profissional e do apoio institucional recebidos no contexto do EMTI são apresentadas no Gráfico 2, que sintetiza os resultados do questionário aplicado aos professores da EEVL.

Gráfico 2 - Percepção dos professores sobre a formação docente e o apoio institucional



Fonte: Questionário docente aplicado na EEVL, 2025.

Os dados revelam que 63,6% dos professores consideram a formação insuficiente, 27,3% a avaliam como adequada e 9,1% afirmam não ter recebido qualquer formação. Para a maioria, as capacitações oferecidas pela SEE/MG se configuram mais como transmissão de orientações administrativas do que como espaços de reflexão e construção coletiva de saberes. Essa constatação confirma o diagnóstico da equipe gestora e reforça as críticas de Silveira e Cruz (2019) ao caráter tecnocrático assumido pelo EMTI, centrado na lógica da eficiência e dos resultados.

Essa mesma percepção, indicada pela falta de apoio institucional e o excesso de demandas, é o que dificulta o engajamento com o projeto. A ausência de processos formativos consistentes limita, assim, a inovação pedagógica e o envolvimento dos estudantes, reforçando a ideia de que, sem professores protagonistas de sua prática, não há protagonismo juvenil possível. Como defende Freire (1997), a autonomia do educando está diretamente ligada à autonomia do educador, construída no exercício da reflexão crítica e da prática dialógica.

As percepções dos estudantes, por sua vez, complementam essas análises. A roda de conversa revelou que, embora reconheçam avanços na organização e na infraestrutura, os jovens percebem o processo de implementação como um momento de adaptação contínua, marcado por ambivalência. Quando convidados a resumir a experiência do EMTI em uma palavra, destacaram expressões como “*cansativa*”, “*incrível*” e “*diferente*”, sinalizando o equilíbrio entre o entusiasmo pelas novas possibilidades e o cansaço provocado pela ampliação do tempo escolar.

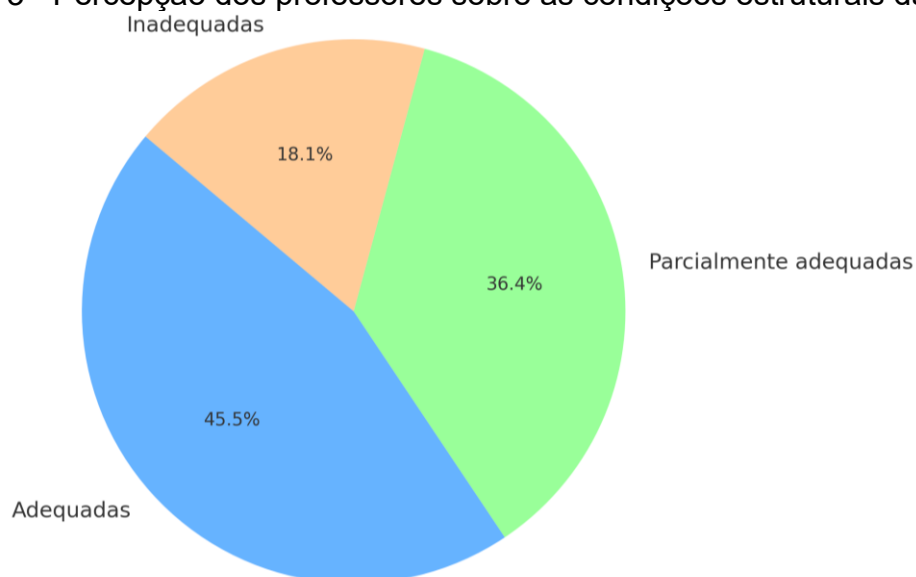
Essa ambiguidade confirma o alerta de Cavaliere (2014), segundo o qual o tempo integral pode se reduzir à mera extensão da jornada se não houver reorganização do espaço e do currículo que promova aprendizagens significativas. A fala de um estudante é ilustrativa: “*É legal ter mais tempo aqui, mas parece que nem sempre a gente usa esse tempo pra aprender coisas diferentes. Às vezes, é só mais aula.*” (Aluno 1, roda de conversa realizada no dia 30 de set. 2025).

Essas percepções também dialogam com as críticas de Hernandez (2021) à “infraestrutura ociosa” das escolas de tempo integral, em que a ampliação material não se traduz em experiências pedagógicas inovadoras. Ao afirmarem que “*os professores estão se acostumando junto com a gente*”, os estudantes reconhecem que a própria implementação do EMTI é um processo em construção, compartilhando com os docentes o sentimento de aprendizado conjunto, mas também de incerteza. Tal constatação confirma que a política ainda carece de tradução pedagógica que integre efetivamente os princípios da integralidade e do protagonismo juvenil.

Em síntese, o processo de implementação do EMTI na EEVL evidencia uma política viva e em disputa: a gestão enfrenta o desafio da adesão verticalizada e da falta de suporte formativo; os docentes lidam com a sobrecarga e com a carência de formação continuada; e os estudantes vivenciam o tempo integral entre oportunidades e cansaço.

Nesse sentido, os diferentes olhares revelam uma mesma tensão: a necessidade de transformar a ampliação do tempo escolar em um projeto pedagógico coletivo, capaz de articular diálogo, participação e sentido formativo no cotidiano da escola. Essa compreensão sobre a implementação permite avançar na análise das condições estruturais e das ações formativas que sustentam o modelo do EMTI, examinadas no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Percepção dos professores sobre as condições estruturais da escola



Fonte: Questionário docente aplicado na EEVL, 2025.

Os dados indicam que 45,5% dos docentes consideram as condições estruturais adequadas, 36,4% as avaliam como parcialmente adequadas e 18,1% as classificam como inadequadas. Esses resultados, ao mesmo tempo que revelam avanços na infraestrutura física e no número reduzido de turmas, confirmam a percepção da gestão: há boas condições físicas, mas limitações no uso dos espaços e na articulação pedagógica para que a estrutura contribua efetivamente para a formação integral.

A esse cenário estrutural soma-se o desafio da formação dos profissionais, já amplamente discutido na análise do Gráfico 2. Conforme observado por VD2, a ausência de processos formativos continuados e contextualizados compromete o sentido pedagógico do modelo:

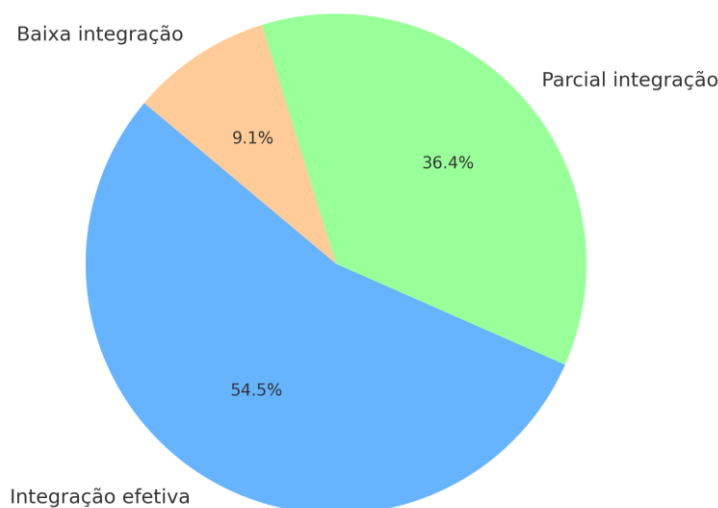
tem, sim, necessidade formativa, e eu acho que não vai passar nunca, porque todo ano chegam novos profissionais. A formação deveria estar no planejamento da rede, acontecer sempre no início do ano, para que os professores comecem com alguma segurança, e não descobrindo o caminho no processo (VD2, entrevista concedida em 01 out. 2025).

A complexidade da Educação Integral, conforme destacado por Moll (2012), exige que o repensar do projeto formativo ocorra em todas as suas dimensões:

espaço, tempo, currículo e formação, de modo que a ampliação da jornada se converta, de fato, em experiência significativa e emancipadora. Contudo, a articulação eficaz de todas essas dimensões depende intrinsecamente da qualidade da gestão e organização interna da escola, que atua como o motor da implementação da política no Contexto da Prática.

Para avaliar a percepção dos profissionais sobre esse eixo estratégico, o Gráfico 4 sintetiza os resultados do questionário aplicado aos docentes, revelando o grau de integração e o clima organizacional da EEVL sob o regime do EMTI.

Gráfico 4 - Percepção dos professores sobre a organização e gestão do EMTI



Fonte: Questionário docente aplicado na EEVL, 2025.

Quanto à gestão e organização, 54,5% dos docentes percebem integração efetiva entre equipe gestora e corpo docente, 36,4% apontam integração parcial e 9,1% consideram haver baixa integração. Embora esses dados indiquem avanços no diálogo interno e nas práticas colaborativas, persistem entraves estruturais e administrativos que limitam a consolidação do modelo. Essa ambiguidade reforça a análise de Mainardes (2009), segundo a qual as políticas educacionais são constantemente reinterpretadas no contexto da prática, dependendo das condições concretas de cada escola.

Os depoimentos da equipe gestora e as respostas dos docentes convergem também ao apontar que a descontinuidade das formações e a indefinição dos papéis profissionais fragilizam a consolidação do EMTI. Essa condição é expressa na fala do especialista em educação básica (EEB1), que afirma:

o cargo de coordenação é inadequado, porque o coordenador não fica integralmente na escola; às vezes há formação de manhã e estamos em outra escola. Além disso, as formações mudam constantemente, sem clareza sobre o papel do coordenador ou do especialista (EEB1, entrevista concedida em 01 out. 2025).

A análise dessa fala amplia a compreensão sobre a fragilidade institucional e administrativa da política, evidenciando a falta de coerência entre os diferentes níveis de execução. Como observa Mainardes (2006), o êxito de uma política depende da coerência entre formulação e prática, o que se enfraquece quando há sobreposição de funções e ausência de clareza sobre responsabilidades.

O mesmo entrevistado acrescenta que *“os profissionais que acreditam e se doam ao tempo integral ficam exaustos; há uma disparidade entre o quanto se entrega e o quanto a política reconhece ou devolve”* (EEB1, entrevista concedida em 01 out. 2025). Essa constatação evidencia o impacto emocional e o desgaste dos profissionais que sustentam o projeto, apontando para a necessidade de políticas de valorização e apoio que considerem o trabalho docente como dimensão essencial da integralidade, um princípio reiterado por Moll (2020) ao defender a centralidade do cuidado e da escuta como componentes formativos da escola integral.

As percepções dos estudantes reforçam essas análises. Na roda de conversa, os jovens reconheceram os avanços estruturais, como salas mais organizadas, espaços de convivência e novos equipamentos, mas lamentaram o uso restrito de ambientes que poderiam favorecer práticas mais participativas e criativas. Como destacou um deles: *“falta a oportunidade de usar esses locais com mais frequência. Parece que a gente não usa tanto a biblioteca, a internet ou as áreas que foram feitas pra isso.”* Essa fala expressa a distância entre o discurso político da integralidade e as experiências reais dos estudantes, que percebem a estrutura disponível, mas nem sempre se veem envolvidos em atividades que estimulem a autoria e o protagonismo.

Do mesmo modo, a percepção dos alunos sobre a formação docente revela uma consciência crítica acerca do processo de adaptação da equipe escolar. Tal constatação confirma que a efetividade da política não está apenas na ampliação do tempo e do espaço, mas na capacidade de formar e apoiar os sujeitos que dão vida ao projeto. Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (1997), ao enfatizar que a autonomia e a criatividade dos educandos dependem da autonomia e do compromisso formativo dos educadores.

Em conjunto, as vozes da gestão, dos docentes e dos estudantes indicam que as condições estruturais e formativas da EEVL se configuram como fatores decisivos para o êxito ou o enfraquecimento da proposta do EMTI. As evidências demonstram que, embora a escola conte com avanços materiais e organizacionais, a ausência de planejamento integrado e de formação continuada consistente ainda limita o potencial transformador da política. A estrutura física, quando não acompanhada de intencionalidade pedagógica, corre o risco de se tornar apenas cenário de uma rotina prolongada, e não de uma formação integral, o que confirma, conforme Cavaliere (2014), que o tempo integral só cumpre sua função formativa quando está enraizado em práticas que atribuem sentido e valor educativo ao cotidiano escolar.

As percepções dos sujeitos da comunidade escolar sobre o tempo integral permitem compreender como o EMTI tem sido vivenciado e reinterpretado no cotidiano da EEVL. Para a equipe gestora, o modelo representa uma oportunidade de reestruturação pedagógica e de ampliação das experiências formativas, mas também um grande desafio de gestão, especialmente em razão das exigências administrativas e da resistência inicial de parte do corpo docente.

Os relatos dos vice-diretores evidenciam que a implementação do tempo integral foi acompanhada de uma carga significativa de responsabilidades burocráticas e de adaptação contínua. Ainda segundo a gestão, o EMTI impôs à escola novas demandas de planejamento e de acompanhamento pedagógico, mas sem a contrapartida necessária em termos de suporte técnico e de pessoal, o que compromete a consolidação das práticas inovadoras.

Essa percepção reforça o que Mainardes (2009) denomina de recontextualização da política no contexto da prática: ao ser implementada, a política ganha novos significados, frequentemente moldados pelas condições estruturais e pelas relações internas da escola. Assim, para a equipe gestora, o tempo integral é um campo de tensões, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades, também revela a dificuldade de romper com uma cultura escolar tradicional, ainda fortemente centrada na fragmentação disciplinar e na racionalidade administrativa.

Entre os docentes, o tempo integral é percebido de forma ambígua. De um lado, os professores reconhecem que o modelo oferece maior convivência com os estudantes e cria oportunidades de aprofundamento pedagógico; de outro, apontam o cansaço e a sobrecarga como elementos que afetam o engajamento e a motivação

profissional. Muitos expressam que o EMTI demanda uma reorganização do trabalho docente que ainda não foi plenamente consolidada. Como indicam os dados do questionário, parte dos professores reconhece avanços em termos de infraestrutura e acompanhamento, mas considera que o aumento do tempo escolar nem sempre se traduz em melhoria qualitativa das práticas.

Essa percepção docente reflete a crítica de Cavaliere (2014) à concepção meramente extensiva do tempo integral, segundo a qual a ampliação da jornada, sem uma revisão profunda do projeto pedagógico, tende a reproduzir o mesmo modelo de ensino em um período mais longo. A autora destaca que a integralidade exige uma reorganização do tempo e do espaço escolar em função do desenvolvimento integral dos sujeitos, o que requer tanto estrutura adequada quanto condições de trabalho e formação.

As falas da gestão e as respostas dos docentes também evidenciam um ponto comum: a necessidade de maior articulação entre as atividades curriculares e os projetos integradores. Para os professores, as oficinas e clubes escolares representam um avanço na direção de práticas mais participativas, mas ainda carecem de intencionalidade pedagógica e integração com o currículo formal. Tal constatação ecoa as análises de Silveira e Cruz (2019), para quem as políticas de tempo integral, quando orientadas por lógicas gerenciais e tecnocráticas, tendem a limitar a criatividade e a autonomia docente, reduzindo a potência formativa das experiências educativas.

No caso da EEVL, os gestores reconhecem que o tempo integral trouxe melhorias organizacionais e de convivência, mas ressaltam que ainda há dificuldade em alinhar as práticas pedagógicas ao propósito formativo da política. Um dos especialistas sintetizou essa contradição ao afirmar que *“as oficinas e os clubes acontecem, mas nem sempre estão articulados ao currículo”* (EEB2, entrevista concedida em 03 out. 2025), observação que remete ao alerta de Cavaliere (2014) de que o aumento do tempo, por si só, não garante o desenvolvimento integral nem o protagonismo juvenil.

A escuta dos estudantes evidenciou que o tempo integral é vivido de forma ambígua, revelando percepções distintas sobre o modelo. Para alguns, a ampliação da jornada representa um espaço de convivência e pertencimento; para outros, uma rotina exaustiva e pouco diversificada. Ao compartilharem suas percepções na roda

de conversa, os jovens demonstraram que o EMTI é, ao mesmo tempo, fonte de vínculos e de desgaste.

O Aluno 7 ressalta que *“ficar o dia todo na escola é bom, porque a gente se sente mais em casa e tem mais tempo pra conversar com os professores”* (roda de conversa realizada em 30 de set. 2025), enquanto o Aluno 9 destaca que *“é cansativo, às vezes parece tudo igual, a gente cansa de ficar sentado o tempo todo”* (roda de conversa realizada em 30 de set. 2025). Essas falas sintetizam a divisão de percepções entre os estudantes: de um lado, o reconhecimento das oportunidades de convivência e aprendizagem proporcionadas pelo tempo integral; de outro, a crítica à monotonia das práticas e ao cansaço provocado pela rotina prolongada.

Essa ambivalência sintetiza as contradições da política, que se propõe formativa e emancipadora, mas enfrenta limites estruturais e pedagógicos para concretizar essa promessa.

Os estudantes também reconheceram que as mudanças promovidas pelo EMTI ampliaram o diálogo e o sentimento de pertencimento, mas apontaram o desejo de participar mais ativamente das decisões da escola. Um aluno observou: *“a gente tem ideias, mas às vezes não consegue falar. Queria que a escola ouvisse mais o que a gente pensa sobre as atividades”* (Aluno 1, roda de conversa realizada em 30 de set. 2025).

A fala do estudante expressa a necessidade de fortalecer os espaços de escuta e corresponsabilidade, condição fundamental para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Como enfatiza Arroyo (2014), a escola democrática é aquela que reconhece as culturas juvenis como parte constitutiva do currículo, valorizando as experiências e saberes que os jovens trazem para o espaço escolar.

Nessa perspectiva, o tempo integral não pode ser entendido apenas como ampliação da permanência física na escola, mas como oportunidade de vivência do diálogo e da autonomia. Para Freire (1997), o processo educativo é autêntico quando possibilita ao sujeito refletir criticamente sobre sua realidade e intervir nela, construindo sentidos e identidades. As falas dos estudantes, ao demandarem maior participação e práticas pedagógicas mais diversificadas, traduzem essa busca por uma educação que vá além da rotina, capaz de promover aprendizagens significativas e emancipadoras.

Ao mesmo tempo, a relação dos jovens com o EMTI revela o que Dayrell (2007) define como a construção social da juventude: um período de experimentações, tensões e busca de reconhecimento. Os estudantes não rejeitam o modelo do tempo integral; ao contrário, demonstram interesse em vivê-lo de forma mais participativa e criativa. Suas vozes revelam que o protagonismo juvenil, mais do que um conceito normativo, é uma experiência que se constrói cotidianamente no encontro entre políticas, sujeitos e práticas escolares.

Assim, a percepção estudantil sintetiza o movimento dialético que permeia toda a implementação do EMTI na EEVL: entre avanços e limites, entusiasmo e cansaço, há um esforço coletivo de dar sentido à política e torná-la coerente com o ideal de formação integral. Como argumenta Mainardes (2009), as políticas educacionais são dinâmicas e híbridas, produzidas nas interações entre os diferentes atores e contextos. Nesse sentido, o EMTI na escola campo constitui-se como uma política em tradução, tensionada pelas condições materiais e simbólicas da escola pública, mas também recriada pelos sujeitos que a vivenciam.

A análise desse eixo evidencia, portanto, que compreender o tempo integral requer olhar para além da ampliação da jornada: trata-se de compreender como as práticas escolares podem se tornar experiências de autonomia, diálogo e pertencimento, articulando os princípios da Educação Integral às realidades concretas da juventude. Essa leitura, ancorada em Freire (1997), Dayrell (2007) e Arroyo (2014), permite afirmar que o fortalecimento do EMTI depende da capacidade da escola de reconhecer os estudantes como protagonistas de suas trajetórias, e não apenas como destinatários de políticas públicas.

3.3.2.2 Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras

A discussão sobre protagonismo juvenil e práticas inovadoras no contexto do EMTI remete a uma concepção de educação que reconhece o jovem como sujeito histórico, portador de saberes, experiências e projetos de vida. Segundo Arroyo (2014), compreender o jovem como protagonista implica reconhecer suas trajetórias, linguagens e culturas como parte constitutiva da escola, rompendo com visões “adultocêntricas” que o reduzem à condição de aprendiz passivo. O protagonismo, nessa perspectiva, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um princípio formativo que pressupõe escuta, diálogo e corresponsabilidade.

Freire (1997) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação libertadora nasce do diálogo e da problematização da realidade, permitindo que educadores e educandos construam juntos o conhecimento e atribuam sentido à experiência escolar. O protagonismo juvenil, portanto, se articula ao ideal freireano de autonomia e emancipação, na medida em que reconhece o estudante como autor de sua formação e participante ativo da transformação do mundo em que vive.

As práticas inovadoras, por sua vez, são entendidas como ações pedagógicas que rompem com o ensino transmissivo e fragmentado, criando espaços de participação, autoria e criação coletiva. Para Arroyo (2013), inovar na escola pública significa reinventar o cotidiano, valorizando os saberes dos sujeitos e promovendo experiências que façam sentido para a vida dos jovens. Nesse sentido, o EMTI se apresenta como uma política pública com potencial de integrar tempo, espaço e currículo em uma proposta formativa centrada na juventude, isso desde que consiga transformar o tempo ampliado em experiências educativas significativas.

À luz dessas reflexões, é possível compreender que o desafio do EMTI vai além da ampliação da jornada: trata-se de traduzir na prática escolar os ideais de autonomia e diálogo que sustentam o protagonismo juvenil. É nesse horizonte que se insere a análise a seguir, construída a partir das entrevistas, questionários e da roda de conversa com os estudantes.

Os dados empíricos coletados com a pesquisa de campo evidenciam que o protagonismo juvenil e as práticas inovadoras constituem dimensões centrais, mas ainda desafiadoras, da implementação do EMTI na escola campo. O modelo busca formar sujeitos autônomos, críticos e participativos, conforme preconiza a política de Educação Integral, porém sua efetivação no cotidiano escolar depende de uma mudança cultural que ultrapassa a ampliação do tempo escolar e requer práticas pedagógicas capazes de valorizar a escuta e a autoria dos estudantes.

Para a equipe gestora, o protagonismo juvenil é compreendido como uma construção coletiva que demanda intencionalidade e continuidade. VD1 observa que, embora o EMTI tenha criado espaços que favorecem a expressão dos estudantes, como clubes, oficinas e assembleias, o engajamento ainda é desigual:

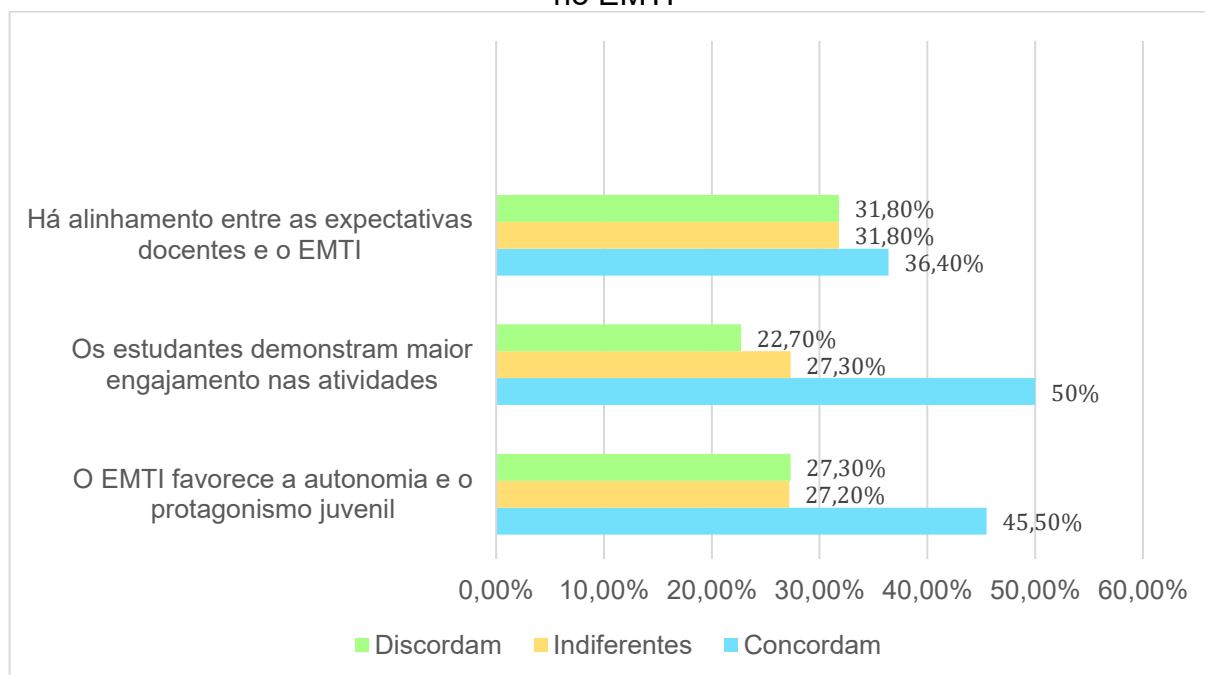
Nós temos alunos que participam de tudo, se envolvem, lideram atividades, e outros que ainda não se sentem à vontade. Acho que falta um processo mais constante de escuta e de devolutiva, para eles perceberem que o que dizem realmente tem efeito nas decisões da escola (VD1, entrevista concedida em 27 set. 2025).

Essa percepção reforça a ideia de que o protagonismo não se estabelece apenas pela criação de espaços institucionais, mas pela qualidade das relações pedagógicas que os sustentam. Como defende Freire (1997), a autonomia se constrói na experiência do diálogo autêntico, quando os sujeitos reconhecem a si mesmos como capazes de intervir na realidade. Nesse sentido, o protagonismo juvenil, mais do que um objetivo formal, é uma prática cotidiana de corresponsabilidade e reconhecimento.

VD2 complementa essa leitura ao afirmar que *“os alunos têm muitas ideias e vontade de participar, mas, às vezes, a rotina engole. A gente quer ouvir, quer incluir, mas o tempo é curto e as demandas administrativas acabam pesando”* (entrevista concedida em 01 out. 2025). Essa fala revela o tensionamento entre a intencionalidade pedagógica da política e as limitações estruturais que a cercam, confirmando a análise de Cavaliere (2014), segundo a qual as políticas de tempo integral tendem a oscilar entre a proposta formativa e a lógica burocrática de sua execução.

Do ponto de vista docente, os dados do questionário confirmam essas percepções da gestão.

Gráfico 5 - Percepção dos docentes sobre protagonismo e engajamento estudantil no EMTI



Fonte: Questionário docente aplicado na EEVL, 2025.

Os resultados mostram que 45,5% dos professores concordam que o EMTI favorece a autonomia e o protagonismo juvenil, enquanto 27,3% discordam e 27,2% permanecem indiferentes. Já 50% reconhecem maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares, mas apenas 36,4% percebem alinhamento entre suas expectativas e a proposta pedagógica da política. Esses dados indicam que, embora parte do corpo docente perceba avanços na autonomia e participação dos estudantes, ainda há uma considerável parcela que não se identifica plenamente com os pressupostos do modelo.

Essas percepções dialogam com as falas da equipe gestora, especialmente de EEB2, que observa que *“os alunos têm vontade de participar, mas nem todos se sentem prontos ou interessados. Alguns ainda veem a escola como obrigação, não como espaço de escolha”* (EEB2, entrevista concedida em 03 out. 2025). A colocação reforça o entendimento de Dayrell (2007) sobre a juventude como construção social plural, na qual o protagonismo se manifesta de maneiras distintas, influenciado pelas condições de vida, pelas experiências escolares e pelas formas de reconhecimento que os jovens encontram na escola.

Ainda que enfrentem limitações, os professores da EEVL reconhecem avanços importantes nas práticas pedagógicas associadas ao EMTI, especialmente no fortalecimento das oficinas e clubes escolares. As respostas e comentários docentes destacam que essas atividades têm potencial para transformar a rotina e estimular a participação. Um dos membros da equipe gestora entrevistado afirmou que *“São nos encontros dos clubes de protagonismo que o aluno mais se solta, porque ele fala, propõe e constrói junto. É diferente da aula comum, tem mais troca”* (VD1, entrevista concedida em 27 set. 2025). Essa percepção converge com a fala do EEB1: *“Quando o estudante vê que sua ideia vira prática, ele se motiva mais”* (entrevista concedida em 01 out. 2025).

Os estudantes, por sua vez, confirmam essa leitura. Na roda de conversa, destacaram que os espaços de oficinas e clubes são os momentos em que se sentem mais integrados e valorizados. O Aluno 6 comentou que *“os clubes são os momentos em que a gente mais se sente parte da escola, porque podemos fazer o que gostamos, mostrar nossos talentos e aprender coisas diferentes”* (roda de conversa realizada em 30 set. 2025). Contudo, outros alunos apontaram limites, como o Aluno 8, que disse:

“tem oficina que é legal, mas tem outras que parecem só mais aula. A gente queria poder escolher mais” (roda de conversa realizada em 30 set. 2025).

Essas falas revelam percepções divididas: enquanto alguns valorizam o protagonismo proporcionado pelos clubes e oficinas, outros sentem falta de maior liberdade de escolha e inovação nas metodologias. Essa ambivalência confirma o que Freire (1997) denomina de inacabamento da prática educativa, em que o diálogo e a escuta se tornam condições para que a inovação pedagógica seja efetivamente emancipatória.

Os resultados encontrados na EEVL também podem ser analisados à luz dos documentos orientadores do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, que definem o protagonismo juvenil como eixo estruturante da política. No Documento Orientador da Educação Integral (SEE-MG, 2018) e no Guia de Implementação do EMTI (SEE-MG, 2020), o protagonismo é apresentado como a capacidade do jovem de reconhecer-se como sujeito de direitos, capaz de intervir em sua realidade e construir seu projeto de vida de forma autônoma e solidária. Contudo, ao transpor esse ideal para o cotidiano escolar, muitas vezes ele é reduzido a uma dimensão operacional, vinculada à execução de atividades ou à participação em tarefas escolares, configurando-se, assim, o que se discute na dissertação como protagonismo estudantil, ou seja, o envolvimento do aluno em ações e eventos, sem necessariamente o desenvolvimento crítico e formativo proposto pelo conceito de protagonismo juvenil.

Na EEVL, essa diferença se manifesta de forma evidente. As práticas inovadoras, como clubes e oficinas, representam avanços no estímulo à participação, mas ainda se aproximam mais do protagonismo estudantil do que do juvenil, pois nem sempre promovem reflexão, autoria e corresponsabilidade nas decisões pedagógicas. VD1 reconhece essa limitação ao afirmar que *“os clubes têm sido o principal espaço de expressão dos alunos, mas a gente ainda precisa pensar em como conectar essas iniciativas com o currículo e com a formação integral”* (entrevista concedida em 27 set. 2025). Essa constatação revela uma lacuna entre o prescrito e o vivido: o protagonismo, que nos documentos se configura como experiência emancipatória, na prática muitas vezes assume um caráter funcional, condicionado pela rotina institucional e pela ausência de tempo e espaços de escuta sistemática.

Como destaca Dayrell (2007), a juventude é um campo de múltiplas identidades e temporalidades, e reconhecer os jovens como sujeitos implica compreender a escola como um território de construção simbólica e cultural, onde o aprender se entrelaça com o viver. Assim, fortalecer o protagonismo juvenil no EMTI exige ir além da participação formal, garantindo que as práticas inovadoras se convertam em experiências de autoria, crítica e pertencimento. Esse movimento é essencial para que o tempo integral se realize como política de formação integral – e não apenas como ampliação da jornada escolar.

Em síntese, a análise do protagonismo juvenil e das práticas inovadoras na EEVL revela um quadro de avanços e tensões. A gestão reconhece o valor das ações implementadas, mas aponta a necessidade de fortalecer os processos formativos e de escuta. Os docentes percebem maior envolvimento dos alunos, mas ainda enfrentam desafios estruturais e metodológicos para integrar o protagonismo ao cotidiano escolar. Os estudantes, por sua vez, vivenciam o EMTI entre entusiasmo e cansaço, reconhecendo a importância das práticas inovadoras, mas desejando participar mais das decisões que afetam sua trajetória.

Essas constatações confirmam a análise de Mainardes (2009), segundo a qual as políticas educacionais se ressignificam no contexto da prática, adquirindo sentidos diversos conforme os sujeitos e as condições de sua implementação. No caso da EEVL, o protagonismo juvenil e as práticas inovadoras não se apresentam como resultados acabados, mas como processos em construção, atravessados por limites estruturais e pela potência criadora dos sujeitos.

À luz de Freire (1997) e Dayrell (2007), pode-se afirmar que o desafio do EMTI é transformar a ampliação do tempo em experiência significativa, capaz de articular autonomia, diálogo e pertencimento, consolidando uma escola pública que reconheça os jovens como protagonistas de suas histórias e coconstrutores do seu próprio processo formativo.

3.3.2.3 Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares

A pandemia de covid-19 representou um marco de descontinuidade para a política de EMTI, interrompendo o ritmo das ações pedagógicas e impondo um

período de isolamento que fragilizou laços, desestruturou rotinas e afetou de modo profundo as dimensões socioemocionais da comunidade escolar. No contexto da EEVL, o retorno presencial coincidiu com a consolidação do EMTI, o que intensificou os desafios de readaptação e de reconstrução das relações de convivência e pertencimento.

Conforme ressalta Arroyo (2020), a escola pós-pandemia precisa se reinventar como espaço de acolhimento e de reencantamento humano, reconhecendo o sofrimento e as perdas vividas pela comunidade educativa. Freire (1997) complementa essa visão ao afirmar que a esperança é condição fundante da prática educativa, pois é por meio dela que se restaura o sentido de aprender e de conviver. Nessa perspectiva, o tempo integral assume uma função ainda mais ampla: torna-se um tempo de recomposição emocional e social, no qual a escola se transforma em território de escuta, solidariedade e reconstrução de vínculos.

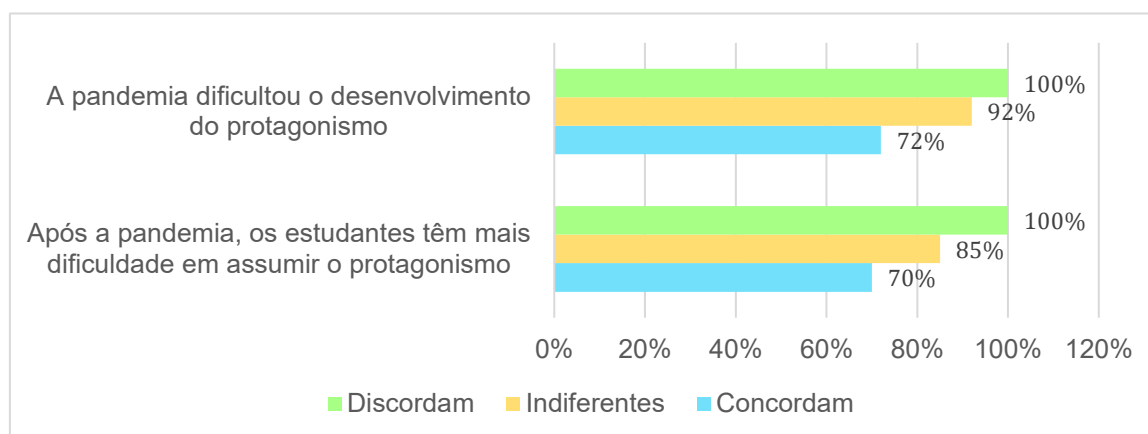
As entrevistas com a equipe gestora revelam o quanto o impacto da pandemia ultrapassou a dimensão pedagógica e afetou diretamente o cotidiano das relações na escola. EEB2 observa que *“a pandemia bagunçou tudo. Quando voltamos, tivemos que recomeçar do zero: reorganizar os horários, refazer o planejamento e tentar resgatar o interesse dos alunos”* (entrevista concedida em 03 out. 2025). Já VD1 reforça que *“os alunos voltaram diferentes, mais inseguros e com dificuldade de se relacionar. A gente teve que trabalhar muito mais o lado emocional do que o conteúdo”* (entrevista concedida em 27 set. 2025).

Esses depoimentos evidenciam que o trabalho da gestão no período pós-pandêmico envolveu não apenas reorganizar o projeto pedagógico, mas reconstruir o clima escolar, com atenção às dimensões afetivas e ao sentido da presença. De acordo com Costa e Lima (2021), as repercussões emocionais da pandemia exigem das escolas políticas de acolhimento e acompanhamento psicossocial, capazes de oferecer suporte e promover uma cultura de cuidado coletivo. Essa necessidade foi percebida pela equipe gestora da EEVL, que buscou criar momentos de diálogo, rodas de conversa e atividades integradoras para fortalecer o vínculo entre os sujeitos da comunidade escolar.

Os docentes, por sua vez, expressam percepções semelhantes. Segundo os dados do questionário aplicado, 72,7% dos professores afirmaram que a pandemia dificultou o desenvolvimento do protagonismo juvenil, e 68,2% indicaram que os

estudantes demonstram maior dificuldade em assumir responsabilidades e participar de atividades coletivas.

Gráfico 6 - Percepção dos docentes sobre os efeitos da pandemia no protagonismo juvenil



Fonte: Questionário docente aplicado na EEVL, 2025.

Esses resultados indicam que a pandemia não apenas interrompeu o processo de implementação, mas também fragilizou a base relacional que sustenta o protagonismo juvenil, tornando a reconstrução da confiança e da autonomia um desafio para o EMTI. Um dos professores relatou que “os *alunos voltaram muito dependentes. A gente percebe que precisam de mais incentivo para acreditar neles mesmos*” (questionário docente, 2025).

VD2 reconhece esse cenário ao afirmar que “o *tempo integral fez sentido nesse momento porque a escola virou um espaço de escuta, mas também ficou claro o quanto dependemos de estrutura e de apoio para manter o trabalho com qualidade*” (entrevista concedida em 01 out. 2025). Essa reflexão dialoga com Freire (1997), ao compreender que ensinar é um ato de amor e de coragem, que envolve tanto o compromisso com o conhecimento quanto o cuidado com o outro. O contexto pós-pandemia reafirma essa necessidade, ao evidenciar que as aprendizagens cognitivas só se consolidam em ambientes marcados pelo respeito, pela escuta e pela afetividade, dimensões que sustentam a formação integral e o protagonismo juvenil.

As falas dos estudantes reforçam essa percepção. Na roda de conversa, os jovens mencionaram a dificuldade de retomada da rotina escolar e a importância das relações de apoio. O Aluno 4 comentou que “*depois da pandemia ficou mais difícil se concentrar e participar das coisas, mas a escola ajudou a gente a se aproximar de*

novo” (roda de conversa realizada em 30 set. 2025). Já o Aluno 5 afirmou que *“as oficinas e os clubes foram o que mais ajudaram, porque a gente voltava a conversar e a fazer coisas juntos”* (roda de conversa realizada em 30 set. 2025). Essas falas indicam que a dimensão socioemocional se tornou o eixo de sustentação da vivência escolar no EMTI, reafirmando a escola como espaço de reconstrução simbólica e de pertencimento.

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que o protagonismo juvenil, no contexto pós-pandemia, ganha novos significados. Mais do que a participação em projetos ou a execução de atividades, o protagonismo passa a se expressar na capacidade dos jovens de ressignificar suas experiências, de retomar o convívio e de construir coletivamente o sentido da escola. Dayrell (2007) enfatiza que a juventude é um campo plural e processual, e que as práticas escolares só adquirem significado quando reconhecem os jovens como sujeitos de cultura, portadores de histórias e afetos.

Em síntese, o Eixo 3 revela que a pandemia intensificou os desafios de implementação do EMTI, ao mesmo tempo em que trouxe à tona a importância das dimensões humanas e relacionais da Educação Integral. A gestão, os docentes e os estudantes reconhecem que o período pós-pandemia exigiu reconstruir vínculos e ressignificar o sentido do tempo integral, reafirmando a escola como espaço de acolhimento, diálogo e esperança. À luz de Freire (1997) e Arroyo (2020), pode-se afirmar que o EMTI, nesse contexto, deixa de ser apenas uma política de ampliação de jornada e se torna um projeto de reconstrução da vida coletiva, no qual a formação integral se concretiza pela escuta, pela solidariedade e pela potência transformadora do encontro entre os sujeitos.

3.3.3 Síntese interpretativa: o EMTI como política viva e o protagonismo juvenil em construção

Refletindo sobre os três eixos do estudo aqui analisados, percebe-se que o EMTI, na Escola Estadual Vozes da Liberdade, constitui-se como uma política em permanente construção, que se reconfigura a partir das interações entre gestores, docentes e estudantes. Longe de um modelo acabado, o EMTI se apresenta como uma política viva, atravessada por tensões, contradições e reinvenções, nas quais os

sujeitos escolares reinterpretam e ressignificam os princípios da formação integral, conferindo-lhes sentidos próprios em seus contextos de atuação.

Com o objetivo de sintetizar os principais achados da pesquisa e evidenciar, de forma integrada, os desafios enfrentados pela escola na implementação do EMTI, o quadro a seguir apresenta uma visão geral dos problemas diagnosticados em cada um dos eixos analisados. Essa sistematização contribui para visualizar o caráter processual da política e as diferentes dimensões – estruturais, pedagógicas e socioemocionais – que atravessam sua efetivação na prática escolar.

Quadro 6 - Principais problemas diagnosticados em cada eixo da análise de dados

Eixo	Principais problemas diagnosticados
Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação verticalizada e com pouca participação da escola nas decisões iniciais. - Fragilidade na formação continuada dos docentes e na integração entre gestão e professores. - Limitações estruturais decorrentes de obras inacabadas e de planejamento físico anterior ao EMTI. - Falta de suporte técnico e de recursos humanos para o funcionamento pleno do modelo.
Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão heterogênea do conceito de protagonismo juvenil entre os atores escolares. - Predominância de ações pontuais (protagonismo estudantil) em detrimento de processos formativos autônomos e críticos. - Fragilidade na integração curricular entre clubes/oficinas e o projeto pedagógico. - Necessidade de maior escuta e corresponsabilidade docente no desenvolvimento de práticas inovadoras.
Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Enfraquecimento dos vínculos e da motivação estudantil no período pós-pandemia. - Sobrecarga emocional de docentes e gestores diante das novas demandas de acolhimento. - Dependência excessiva da escola como principal (ou única) fonte de incentivo e apoio aos jovens. - Necessidade de políticas de apoio psicossocial e de formação voltadas ao cuidado e à reconstrução de vínculos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao refletir sobre o Eixo 1, compreende-se que a implementação do EMTI foi marcada por um movimento verticalizado, de natureza gerencial, que impôs à escola o desafio de transformar uma diretriz externa em projeto pedagógico coletivo. A ausência de planejamento participativo e de formação continuada se revelou como um dos principais entraves à consolidação da proposta, ao passo que o compromisso e o esforço da equipe gestora e docente evidenciam a potência criadora da escola

pública em reinterpretar políticas a partir de suas realidades concretas. Essa constatação confirma a análise de Mainardes (2006; 2009), ao destacar que as políticas educacionais ganham sentido no contexto da prática, onde são apropriadas e transformadas pelos sujeitos que as vivenciam.

No tocante ao Eixo 2, observa-se que o protagonismo juvenil, embora reconhecido como princípio estruturante da política, ainda se concretiza de forma desigual e fragmentada. As práticas inovadoras implementadas na EEVL, como clubes e oficinas, representam importantes avanços na ampliação dos espaços de participação, mas nem sempre promovem a autonomia crítica e o engajamento reflexivo esperados pela política de Educação Integral. Constata-se, portanto, uma tensão entre o protagonismo estudantil, voltado à execução de atividades, e o protagonismo juvenil, entendido como processo de autoria, crítica e corresponsabilidade. Essa distinção, discutida por Dayrell (2007), permite compreender que a formação integral não se resume à ampliação da jornada escolar, mas requer práticas pedagógicas capazes de reconhecer os jovens como sujeitos culturais e históricos, autores de suas trajetórias e coconstrutores da escola que desejam viver.

No que se refere ao Eixo 3, a reflexão evidencia que o contexto pós-pandemia acentuou as vulnerabilidades emocionais e pedagógicas da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que revelou a força das relações humanas na sustentação do projeto educativo. O período exigiu da gestão e do corpo docente novas formas de acolhimento e escuta, reafirmando o tempo integral como tempo de cuidado, de reconstrução de vínculos e de retomada do sentido coletivo de aprender. À luz de Freire (1997) e Arroyo (2020), compreende-se que a esperança e o diálogo constituem dimensões essenciais da prática educativa, pois é por meio delas que a escola se reinventa como espaço de convivência, solidariedade e transformação.

O protagonismo juvenil, embora seja uma construção escolar, não se desenvolve de forma isolada. Ele depende de condições mais amplas de existência, de um tecido social que sustente o desejo de aprender e de transformar. Muitos dos estudantes da EEVL vivem em contextos de vulnerabilidade, onde faltam referências culturais, oportunidades de expressão e apoio familiar. O incentivo e a escuta que encontram na escola muitas vezes são as únicas forças capazes de impulsionar seus projetos de vida. Essa constatação reforça a importância da escola pública como

espaço de esperança e mobilidade simbólica, lugar onde o conhecimento se converte em possibilidade de futuro.

Nesse sentido, a fala de VD1 sintetiza o horizonte ético e formativo que atravessa esta pesquisa: “*Os nossos alunos precisam entender que quem empunha a caneta de seus destinos são eles mesmos*” (entrevista concedida em 27 set. 2025). Essa afirmação traduz o coração da política do EMTI e o propósito da Educação Integral: formar sujeitos conscientes de sua potência, capazes de escrever suas próprias histórias com autonomia, responsabilidade e sentido.

Em síntese, esta reflexão permite afirmar que o EMTI, na EEVL, se constitui como uma política que se faz e se refaz nas práticas e nos encontros entre os sujeitos. A formação integral e o protagonismo juvenil emergem como ideais em movimento, alimentados pela escuta, pela partilha e pela esperança que caracteriza o fazer educativo freireano. Consolidar essa política implica, portanto, reconhecer o valor do cotidiano escolar como espaço de criação, resistência e transformação – um lugar onde a escola pública reafirma seu papel social e político ao formar jovens críticos, sensíveis e capazes de reinventar o mundo a partir de suas próprias histórias.

4 PLANO DE AÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA ESTADUAL VOZES DA LIBERDADE

Este estudo teve como objetivo geral analisar como a política EMTI tem sido implementada na EEVL e em que medida essa implementação favorece o protagonismo juvenil, atendendo às necessidades e expectativas dos(as) estudantes. Além do objetivo geral, a pesquisa pautou-se nos seguintes objetivos específicos: i) descrever o modelo da política do EMTI e sua implementação na unidade escolar, destacando princípios, diretrizes e impactos na rotina pedagógica; ii) analisar os desafios e as potencialidades do EMTI na promoção do protagonismo juvenil, considerando aspectos estruturais e de engajamento estudantil; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao aprimoramento da política na escola, com vistas a fortalecer o protagonismo juvenil e qualificar a experiência educacional dos(as) estudantes.

A motivação central para este estudo reside na imersão profissional da autora no contexto da EEVL, tendo acompanhado a transição gradual para o regime de tempo integral desde o princípio, em 2020. Com atuação na rede estadual de Minas desde 2016, a pesquisadora acumulou uma percepção multifacetada sobre a escola ao desempenhar diferentes funções: docente, coordenadora geral e professora coordenadora, o que permitiu uma visão privilegiada sobre a integração curricular e o desenvolvimento do Projeto de Vida. Atualmente, no cargo de Diretora Escolar, a autora enfrenta os desafios da liderança administrativa, pedagógica e das vulnerabilidades da comunidade. Essa trajetória fundamenta uma análise crítica e empírica, capaz de confrontar as metas da política pública com a realidade prática do cotidiano escolar e o efetivo exercício do protagonismo juvenil.

A transição para o ensino presencial pós pandemia de covid-19 revelou que o fortalecimento da autonomia discente vai além do cumprimento de normas pedagógicas, trata-se de um imperativo para aprofundar o aprendizado significativo e mitigar as defasagens de aprendizagem acentuadas pela crise sanitária. Conforme aponta a equipe gestora da EEVL na pesquisa de campo, essas lacunas pedagógicas, somadas à desmotivação, exigem que a gestão reestruture os espaços de participação. O objetivo é permitir que o estudante recupere o sentido de

pertencimento e o engajamento com seu Projeto de Vida, transformando a escola em um ambiente de construção coletiva de saberes.

Referente ao percurso metodológico para a construção do caso de gestão, a investigação articulou o levantamento bibliográfico e documental à produção de dados empíricos na unidade escolar. A discussão fundamenta-se nas contribuições de autores referenciais sobre gestão escolar, políticas públicas e juventudes, cujas perspectivas teóricas oferecem o suporte necessário para a análise crítica da realidade investigada. A coleta de informações foi operacionalizada por meio de questionários, entrevistas e rodas de conversa, permitindo uma análise comparativa de dados que contempla as vivências e as expectativas da comunidade frente aos desafios da Educação Integral.

A análise desenvolvida no capítulo anterior, evidenciou obstáculos que comprometem o engajamento dos(as) estudantes e dificultam a materialização dos princípios norteadores do EMTI na EEVL. Assim, tais evidências foram estruturadas em três eixos centrais: (i) desafios, condições estruturais e formação dos profissionais; (ii) Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras; e (iii) Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares.

Esses achados dialogam com os aportes teóricos sobre políticas educacionais, Educação Integral e juventudes, possibilitando a compreensão de como as condições estruturais, as práticas pedagógicas e as dinâmicas relacionais influenciam diretamente a consolidação do modelo de tempo integral na EEVL.

Diante dessa realidade, este estudo elabora um Plano de Ação Educacional (PAE) pautado na experiência concreta da unidade escolar e orientado por uma perspectiva de gestão estratégica, com vistas a superar as barreiras identificadas no diagnóstico e qualificar a vivência escolar, de modo a assegurar que o protagonismo juvenil ocupe lugar central no processo educativo.

A estruturação do Plano de Ação Educacional fundamenta-se na articulação de duas perspectivas metodológicas complementares: a Teoria da Mudança (TdM) e a ferramenta de planejamento 5W2H. A adoção da Teoria da Mudança justifica-se por sua capacidade de explicitar a lógica de funcionamento de uma intervenção, ao estabelecer o nexos causal entre as fragilidades diagnosticadas no contexto escolar e os impactos pedagógicos e institucionais pretendidos (Silva, 2020).

No caso da EEVL, os dados produzidos ao longo da pesquisa de campo evidenciam que o fortalecimento da autonomia discente constitui um aspecto central tanto para o aprofundamento da aprendizagem significativa quanto para o enfrentamento das defasagens acentuadas no período pós-pandêmico, conforme apontado pela equipe gestora. Essa constatação orienta a definição das ações propostas no PAE, articulando diagnóstico, objetivos e estratégias de intervenção de forma coerente e contextualizada.

Nessa perspectiva, o Quadro 7 apresenta a articulação entre diagnóstico e intervenção, ao relacionar os problemas identificados nos eixos analíticos da pesquisa aos respectivos encaminhamentos propostos. O quadro sintetiza os principais achados da análise e explicita, de forma sistematizada, as ações planejadas para cada eixo, constituindo-se como referência estruturante para a organização do Plano de Ação Educacional.

Quadro 7 - Articulação entre Problemas Diagnosticados e Ações Propostas no PAE

Eixo	Principais problemas diagnosticados	Ações correspondentes do PAE
Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Efetivação verticalizada do EMTI, com baixa participação da escola nas decisões iniciais; - Fragilidade na formação continuada e na integração entre gestão e docentes; - Limitações estruturais decorrentes de obras inacabadas e infraestrutura inadequada; - Falta de suporte técnico e recursos humanos suficientes para o funcionamento pleno do modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico participativo envolvendo equipe gestora, docentes e estudantes. - Formação continuada para professores e gestão sobre EMTI, protagonismo e práticas integradoras. - Monitoramento e avaliação contínua dos processos de implementação.
Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão heterogênea do conceito de protagonismo juvenil entre os atores escolares. - Predominância de iniciativas pontuais e pouco integradas ao currículo. - Fragilidade na articulação entre clubes, oficinas e Projeto de Vida. - Necessidade de maior escuta e corresponsabilidade docente nas práticas formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo de palestras e ações formativas com parceiros externos. - Mobilização e sensibilização para criação do Grêmio Estudantil. - Institucionalização do Grêmio (estatuto, diretoria, planejamento). - Desenvolvimento de projetos sociais e de cidadania conduzidos pelo Grêmio.
Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Enfraquecimento dos vínculos e motivação estudantil no pós-pandemia. - Sobrecarga emocional de docentes e equipe gestora. - Dependência excessiva da escola como principal espaço de apoio aos jovens. - Necessidade de ações de apoio psicossocial e de reconstrução de vínculos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico participativo com foco no acolhimento e recomposição dos vínculos. - Palestras e rodas formativas voltadas às juventudes e ao protagonismo. - Projetos sociais e de cidadania articulados ao Projeto de Vida. - Monitoramento contínuo com indicadores de clima escolar e engajamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

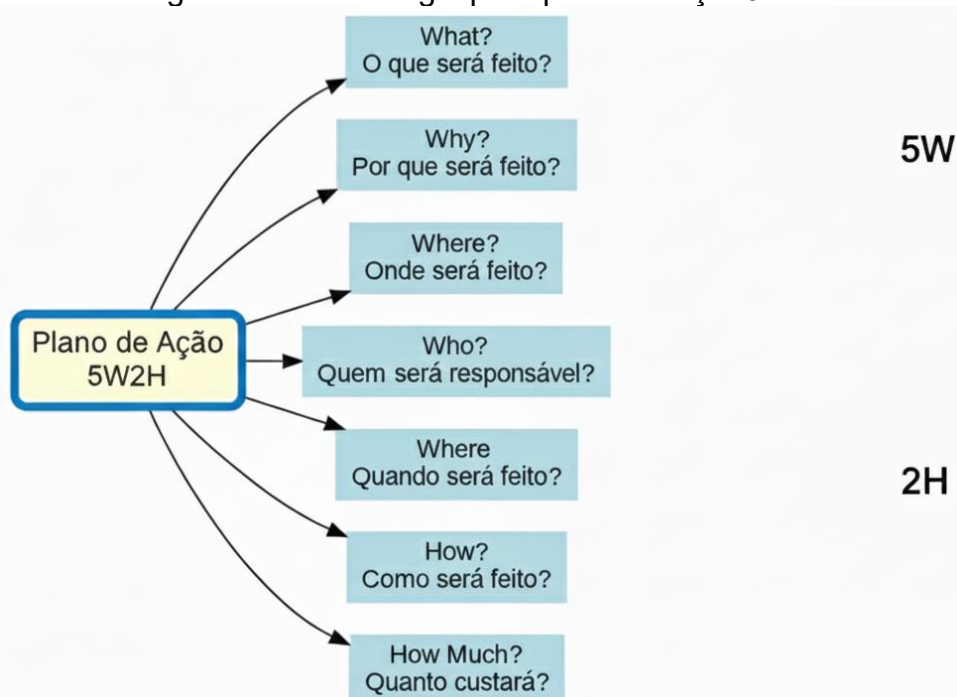
A partir dessa matriz diagnóstica, a metodologia 5W2H confere o suporte operacional indispensável para a sistematização das intervenções propostas. Amplamente utilizada em processos de gestão e planejamento, essa ferramenta administrativa possibilita registrar, de forma organizada, clara e planejada, como as ações deverão ser executadas (Andrade, 2018, p. 53).

No campo da administração, Chiavenato (2007) destaca que todo plano tem como propósito organizar uma sequência lógica de eventos capaz de conduzir ao alcance dos objetivos propostos. Assim, ao estruturar cada ação com base no 5W2H,

torna-se possível articular diagnóstico, objetivos e estratégias de modo claro e operacional, condição indispensável para ações que envolvem múltiplos atores e dimensões, como ocorre no contexto escolar.

A Figura 2, apresentada a seguir, sintetiza visualmente essa metodologia, representando os sete componentes que a compõem e sua aplicação no planejamento do PAE.

Figura 2 - Metodologia para plano de ação 5W2H



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A imagem sintetiza os sete elementos que compõem o método 5W2H, evidenciando seu caráter prático e sua utilidade na estruturação do planejamento. Cada pergunta-chave – o quê, por quê, onde, quando, quem, como e quanto – contribui para organizar as ações propostas, favorecendo a definição de responsabilidades, a previsão de recursos e o estabelecimento de etapas de execução. O infográfico reforça, assim, a natureza operacional da metodologia e sua pertinência para o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional.

No contexto da Escola Estadual Vozes da Liberdade, a aplicação do método 5W2H possibilita a conversão das fragilidades identificadas no diagnóstico em intervenções factíveis e coerentes com as necessidades institucionais. As ações

foram estruturadas segundo essa lógica operacional, contemplando objetivos, etapas, responsáveis, cronograma e recursos envolvidos.

Para fins de organização e clareza expositiva, o capítulo apresenta, inicialmente, as ações distribuídas conforme os três eixos analíticos definidos no estudo, na sequência, descreve as estratégias de diagnóstico e sensibilização, entendidas como etapas fundamentais para promover a escuta ativa e criar condições favoráveis à execução do plano.

Assim, o capítulo consolida a articulação entre diagnóstico e intervenção, apresentando um conjunto de ações fundamentadas que visam ao fortalecimento do protagonismo juvenil e ao aprimoramento da política de Educação Integral na Escola Estadual Vozes da Liberdade.

4.1 AÇÕES PROPOSTAS PELO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

As ações previstas no Plano de Ação Educacional (PAE) foram organizadas em três eixos estratégicos, definidos a partir do diagnóstico apresentado no capítulo anterior. Essa organização busca assegurar coerência entre os problemas identificados, as necessidades da escola e as intervenções propostas, permitindo uma visão clara e integrada do conjunto de ações.

A seguir, cada eixo é detalhado em subseções específicas. A Subseção 4.1.1 apresenta as ações voltadas à implementação do EMTI, contemplando desafios estruturais, condições de trabalho e formação dos profissionais. A Subseção 4.1.2 reúne as ações destinadas ao fortalecimento do protagonismo juvenil e das práticas inovadoras, direcionadas à ampliação dos espaços participativos e à qualificação das experiências formativas. Por fim, a Subseção 4.1.3 apresenta as ações relacionadas aos desafios contemporâneos do EMTI, especialmente aqueles intensificados no contexto pós-pandêmico, envolvendo acolhimento, recomposição de vínculos e cuidado socioemocional.

Cada ação foi estruturada com base na metodologia 5W2H, o que assegura clareza quanto aos objetivos, responsáveis, etapas, prazos, recursos e indicadores de acompanhamento. Assim, a organização que se segue traduz, de forma sistemática e operacional, o conjunto de intervenções planejadas para fortalecer a política de Educação Integral na Escola Estadual Vozes da Liberdade.

4.1.1 Ações do Eixo 1 – Implementação do EMTI: desafios, condições estruturais e formação dos profissionais

Esta subseção reúne as ações do Plano de Ação Educacional voltadas ao enfrentamento das fragilidades institucionais que incidem sobre a implementação do EMTI na EEVL. As análises desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciaram entraves relacionados à organização do trabalho escolar, às condições estruturais e aos processos formativos da equipe, aspectos que demandam intervenções planejadas e articuladas.

Diante desse contexto, as ações são apresentadas de forma sequencial e interdependente, respeitando a lógica da Teoria da Mudança e a metodologia 5W2H. Cada ação é descrita individualmente, com a explicitação de seus objetivos, justificativas, responsáveis, estratégias de execução, prazos e recursos envolvidos, de modo a assegurar coerência entre diagnóstico, planejamento e intervenção, bem como a exequibilidade das propostas no cotidiano escolar.

4.1.1.1 Ação 1 – Diagnóstico Participativo sobre a Implementação do EMTI

A primeira ação do PAE consiste na realização de um Diagnóstico Participativo sobre a implementação do EMTI na EEVL. Essa etapa é fundamental para atualizar o panorama institucional, aprofundar a compreensão das fragilidades estruturais, pedagógicas e organizacionais identificadas na pesquisa e subsidiar, com dados concretos, o planejamento das ações subsequentes do PAE.

À luz da Teoria da Mudança, o diagnóstico configura-se como um insumo estratégico da cadeia de resultados, pois possibilita conferir consistência técnica ao desenho da política e fortalecer a relação entre estratégias e impactos, historicamente fragilizada nos processos de implementação de políticas educacionais (Silva, 2020). Ao priorizar a escuta ativa de gestores, docentes e estudantes, o diagnóstico evita a reprodução de decisões verticalizadas e contribui para a construção coletiva de soluções contextualizadas.

As especificidades da ação, estruturadas sob a metodologia 5W2H e focadas na escuta ativa dos sujeitos escolares, estão detalhadas no quadro a seguir:

Quadro 8 - Ação 1: Diagnóstico Participativo sobre a Implementação do EMTI

5W2H	Detalhamento
What?	Realização de diagnóstico participativo sobre as condições estruturais, organizacionais e pedagógicas do EMTI na EEVL.
Why?	Identificar barreiras, atualizar o panorama institucional, subsidiar decisões de gestão e orientar as ações do PAE com base em evidências.
Where?	Escola Estadual Vozes da Liberdade.
Who?	Especialista em Educação Básica (EEB), Professores Referência de Turma e equipe gestora, com acompanhamento técnico do analista do EMTI da SRE/Juiz de Fora.
When?	De fevereiro a abril de 2027.
How?	Coleta de dados via questionários (<i>Google Forms</i>) com professores e alunos veteranos (2º e 3º anos), somada a rodas de conversa com gestores e lideranças discentes, visando à sistematização e análise diagnóstica.
How much?	Sem custos adicionais para a escola, utilizando recursos humanos e materiais já disponíveis na unidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A eficácia do diagnóstico reside na especificidade dos instrumentos de coleta adotados. Os questionários, aplicados por meio da plataforma *Google Forms*, serão direcionados aos professores e aos estudantes veteranos (2º e 3º anos do EMTI). No caso dos docentes, o instrumento buscará captar o nível de apropriação dos guias de aprendizagem, bem como as dificuldades enfrentadas na articulação interdisciplinar entre os componentes curriculares.

Para os estudantes, as questões versarão sobre a percepção da utilidade do componente Projeto de Vida, a qualidade do acolhimento institucional e os níveis de engajamento nas atividades do tempo integral. A escolha desse público justifica-se pelos resultados da pesquisa de campo, que evidenciaram que os alunos veteranos possuem maior clareza acerca das rupturas existentes entre a proposta teórica do EMTI e sua materialização no cotidiano da EEVL.

As rodas de conversa, realizadas com a equipe gestora, pedagógica e com lideranças estudantis, terão como objetivo aprofundar informações qualitativas relacionadas ao clima escolar, à eficácia dos canais de participação direta e às dinâmicas de corresponsabilidade no interior da escola. Diferentemente do questionário, esse instrumento possibilita o aprofundamento dialógico (Freire, 1996), elemento fundamental para compreender as causas da desmotivação e do distanciamento discente identificados na etapa anterior da pesquisa.

A estrutura dos questionários e o roteiro das rodas de conversa encontram-se apresentados nos apêndices desta dissertação, com a explicitação de seus objetivos,

eixos temáticos e exemplos de questões, sendo o questionário diagnóstico aplicado aos professores do EMTI apresentado no Apêndice D, o questionário diagnóstico aplicado aos estudantes do EMTI no Apêndice E e o roteiro da roda de conversa com a equipe gestora, pedagógica e lideranças estudantis no Apêndice F.

De forma complementar, serão realizadas observações nos espaços de convivência e nos Clubes de Protagonismo, com o intuito de analisar o nível de autonomia efetivamente exercido pelos estudantes na condução das atividades, bem como o grau de mediação pedagógica realizado pelos professores. Busca-se verificar se o protagonismo juvenil se expressa como prática concreta no cotidiano escolar ou se permanece condicionado a formas de tutela excessivamente centralizadas na figura do adulto.

A operacionalização do diagnóstico será organizada em um fluxo temporal sequenciado, de modo a assegurar a maturação de cada etapa do processo. Como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 9 - Cronograma do Diagnóstico Participativo (2027)

Período	Etapa	Descrição / Foco da Atuação
Fevereiro	Planejamento e validação dos instrumentos	Organização do diagnóstico e validação dos instrumentos de coleta de dados junto à equipe pedagógica.
Março (1ª quinzena)	Aplicação dos instrumentos e coleta de dados	Aplicação dos instrumentos junto aos diferentes segmentos escolares, com apresentação prévia dos objetivos do estudo durante o Módulo Pedagógico coletivo.
Março (2ª quinzena)	Análise dos dados	Sistematização e análise das informações coletadas.
Abril	Socialização dos resultados	Apresentação dos resultados à equipe escolar na reunião do Módulo Pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O cronograma proposto prevê a realização, no ano de 2027, das atividades de planejamento e validação dos instrumentos junto à equipe pedagógica no mês de fevereiro. Na primeira quinzena de março, ocorrerá a aplicação dos instrumentos e a coleta das informações junto aos diferentes segmentos escolares, aproveitando-se o momento do Módulo Pedagógico coletivo para a apresentação prévia dos objetivos do diagnóstico. Na segunda quinzena de março, será realizada a análise dos dados e, por fim, na reunião do Módulo Pedagógico do mês de abril, os resultados serão socializados com a equipe escolar.

Esse encadeamento cronológico visa evitar análises apressadas e assegurar que a sistematização das informações reflita, com fidelidade, a realidade institucional da Escola Estadual Vozes da Liberdade, em consonância com o caráter propositivo do Plano de Ação Educacional.

A triangulação dos dados coletados por meio dos questionários, das rodas de conversa e da observação do cotidiano escolar assegura a consistência técnica defendida por Silva (2020). Conforme evidenciado na pesquisa de campo, as fragilidades da EEVL são de natureza multidimensional; desse modo, apenas um diagnóstico que articule diferentes fontes de informação poderá subsidiar a Ação 2 (Formação Continuada) de maneira efetivamente assertiva, evitando abordagens genéricas ou meramente burocráticas.

Ademais, a atribuição de responsabilidades compartilhadas entre a equipe gestora, o Especialista em Educação Básica (EEB) e os Professores Referência reforça o caráter colaborativo do Plano de Ação Educacional. Esse arranjo organizacional assegura que a sistematização dos dados não se configure como um processo isolado da gestão, mas como uma construção coletiva, fortalecendo o senso de pertencimento e a corresponsabilidade pedagógica. Como resultado esperado, esse produto inicial, o relatório diagnóstico, fornecerá a base necessária para que a Ação 2 (Formação Continuada) seja orientada pelas lacunas apontadas pelos próprios profissionais e estudantes da EEVL, consolidando o rigor metodológico e a consistência técnica indispensáveis ao aprimoramento do EMTI.

4.1.1.2 Ação 2 – Programa de Formação Continuada: Alinhamento Teórico-Metodológico no EMTI

A segunda ação deste Plano de Ação Educacional concentra-se na implementação de um Programa de Formação Continuada para a equipe escolar, elemento estratégico para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a superação das fragilidades conceituais identificadas na pesquisa de campo. Parte-se do pressuposto de que a efetividade do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) exige coerência entre as diretrizes da gestão escolar e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.

No âmbito da Teoria da Mudança, a qualificação dos profissionais configura-se como um esforço indispensável para o fortalecimento do nexo entre o desenho da política e seus resultados. Conforme argumenta Silva (2020), a capacitação dos atores envolvidos amplia a consistência técnica das cadeias de resultados, favorecendo a apropriação conceitual das estratégias e a calibração das práticas institucionais. Sem investimentos sistemáticos nos implementadores, a política tende a restringir-se ao plano normativo, comprometendo sua capacidade de produzir transformações reais. Dessa forma, a formação é aqui compreendida como um "produto intermediário" essencial: sem este alinhamento, os objetivos de protagonismo juvenil e aprendizagem significativa tornam-se dificilmente alcançáveis.

As especificidades dessa ação, estruturadas segundo a metodologia 5W2H, são apresentadas a seguir:

Quadro 10 - Ação 2: Programa de Formação Continuada

5W2H	Detalhamento
What?	Implementação de ciclos de estudos e oficinas práticas sobre os eixos do EMTI
Why?	Para mitigar compreensões heterogêneas sobre protagonismo, alinhar a BNCC aos Itinerários e fortalecer a Pedagogia da Presença.
Where?	EEVL, SRE/JF ou formato <i>on-line</i> .
Who?	Especialista em Educação Básica (EEB) e Equipe Diretiva, com apoio de pesquisadores da UFJF e analistas da SRE/JF.
When?	De maio a agosto de 2027.
How?	Grupos de estudo reflexivos, seminários temáticos e oficinas de planejamento interdisciplinar (conforme ementa e cronograma).
How much?	Recurso a ser previsto no PAF (Plano de Aplicação Financeira) de 2027 justificado por meio da previsão dos projetos no PPP.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A operacionalização da Ação 2 é desenhada para responder diretamente às lacunas apontadas no diagnóstico da Ação 1. A formação será estruturada em três módulos principais, com foco na construção de uma ementa que dialogue com os desafios contemporâneos da EEVL:

Quadro 11 - Cronograma do Programa de Formação Continuada (2027)

Período	Módulo	Foco de Atuação
Maio	Seminário: Gestão Democrática e Educação Integral	Papel do educador como mediador e na estrutura normativa do EMTI.
Junho	Seminário: Protagonismo Juvenil e Pedagogia da Presença	Baseado em Costa (2001), visa ressignificar a relação professor-aluno, transitando da tutela para a autonomia.
Julho	Oficina: Práticas Integradoras e Projeto de Vida	Articular os Itinerários Formativos à BNCC de forma interdisciplinar e prática.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O cronograma prevê encontros mensais durante o Módulo Pedagógico coletivo, garantindo que a formação constitua um espaço de escuta e coprodução, e não um sobrepeso administrativo. Diferente de modelos puramente prescritivos, os grupos de estudo incentivam o "diálogo e a autonomia" defendidos por Freire (1996), transformando o docente em um investigador de sua própria prática. Nesse sentido, a proposta de formação continuada organiza-se em módulos formativos articulados, cuja síntese é apresentada no Quadro 12, no qual se explicitam os eixos temáticos, a carga horária, as estratégias formativas e a bibliografia básica de cada módulo.

Quadro 12 - Síntese dos módulos do programa de formação continuada no âmbito do PAE

Módulo	Carga horária	Título	Objetivo central	Estratégias formativas	Bibliografia básica
Módulo 1	4h	Gestão Democrática e Educação Integral	Fortalecer a compreensão dos princípios da gestão democrática no contexto do EMTI e do papel do educador como mediador do processo formativo.	Exposição dialogada; estudo orientado de documentos normativos do EMTI; discussão em pequenos grupos.	Freire (1996); Silva (2020); Minas Gerais (2021).
Módulo 2	4h	Protagonism o Juvenil e Pedagogia da Presença	Ressignificar práticas pedagógicas a partir do protagonismo juvenil, da autonomia discente e da corresponsabilidade no EMTI.	Roda de conversa orientada; análise de situações-problema; construção coletiva de estratégias pedagógicas.	Costa (2001); Carrano (2013); Freire (1997).
Módulo 3	4h	Práticas Integradoras e Projeto de Vida	Promover a articulação entre BNCC, Itinerários Formativos e Projeto de Vida, fortalecendo práticas pedagógicas integradoras.	Oficina de planejamento interdisciplinar; socialização de experiências exitosas; elaboração coletiva de propostas integradoras.	Brasil (2018); Moll (2008); Cavaliere (2014).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A escolha deste referencial, que integra a gestão estratégica de Silva (2020), o protagonismo de Costa (2001) e as diretrizes da SEE/MG (2021), justifica-se pela necessidade de conferir rigor técnico à política escolar. Como demonstrado na

pesquisa de campo, a insegurança docente e o desengajamento discente derivam, em grande medida, da falta de unidade conceitual. Portanto, esta ação assegura que o protagonismo juvenil se materialize como vivência cotidiana e não apenas como diretriz burocrática na EEVL.

4.1.1.3 Ação 3 – Monitoramento e Avaliação da Implementação do PAE

A terceira ação institui um processo sistemático de monitoramento e avaliação das iniciativas previstas no PAE. Essa medida assegura o acompanhamento contínuo, a identificação de avanços e os ajustes necessários, fortalecendo a cultura de planejamento e a gestão baseada em evidências. À luz da Teoria da Mudança (Silva, 2020), o monitoramento é o mecanismo que permite verificar se os produtos gerados nas ações anteriores estão efetivamente produzindo os resultados esperados no clima e na aprendizagem escolar.

As especificidades desta ação estão detalhadas no quadro a seguir:

Quadro 13 - Ação 3: Monitoramento e Avaliação Participativa

5W2H	Detalhamento
What?	Criação de um sistema de indicadores de desempenho e realização de reuniões trimestrais de monitoramento.
Why?	Garantir a exequibilidade do plano, permitir correções de rota e institucionalizar a cultura de gestão por evidências.
Where?	Escola Estadual Vozes da Liberdade (Reuniões de Colegiado e Módulos Pedagógicos).
Who?	Equipe Gestora, Especialista em Educação Básica (EEB) e lideranças estudantis
When?	Bimestralmente (maio, julho e setembro de 2027).
How?	Cruzamento de dados qualitativos e quantitativos, utilizando formulários de percepção, atas de reunião e relatórios de frequência.
How much?	Sem custos adicionais (Recursos de Manutenção Escolar - IN SEE 06/2025).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A operacionalização desta ação de monitoramento é vital para garantir que o Programa de Formação Continuada não se encerre na teoria. Para gerar evidências sobre a efetividade dos seminários e oficinas, serão utilizados três indicadores :

1. **Indicador de Adesão Docente (Quantitativo):** Mensura a taxa de participação e frequência nos encontros quinzenais e grupos de estudos. Será gerado a partir da análise das listas de presença e atas de reuniões dos Módulos II.
2. **Indicador de Percepção Formativa (Qualitativo):** Aplicado ao final de cada etapa (maio, junho e agosto), visa captar o nível de satisfação e as dúvidas

remanescentes da equipe. Será gerado por meio de questionários rápidos de *feedback* (*Google Forms*) aplicados após cada módulo.

3. **Indicador de Aplicabilidade Pedagógica (Processo):** Este é o indicador mais estratégico, pois cruza o conteúdo da formação com a prática. Será gerado por meio de observações pedagógicas em sala de aula e análise dos Guias de Aprendizagem conduzidas pelo Especialista (EEB), buscando identificar o uso de Metodologias Ativas e a ressignificação da relação professor-aluno conforme a Pedagogia da Presença (Costa, 2001).

Para consolidar essas métricas, as reuniões bimestrais de monitoramento servirão como espaços de devolutiva e ajuste de rota. Conforme preconiza Silva (2020), a avaliação deve retroalimentar o planejamento: se o indicador de aplicabilidade estiver baixo, a gestão poderá intervir com suportes individualizados. Assim, o monitoramento assegura que a formação resulte em mudança real na cultura organizacional, preparando o terreno para as ações de protagonismo juvenil do Eixo 2.

Embora as ações tenham sido planejadas sem custos adicionais diretos, eventuais necessidades financeiras para materiais de consumo ou apoio pedagógico serão atendidas pelos recursos de Manutenção Escolar, conforme a Instrução Normativa SEE nº 06/2025.

4.1.2 Ações do Eixo 2 – Protagonismo Juvenil e Práticas Inovadoras

Esta subseção apresenta as ações do Plano de Ação Educacional voltadas ao fortalecimento do protagonismo juvenil e à consolidação de práticas inovadoras de participação estudantil na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL). Conforme evidenciado pela pesquisa de campo, embora o protagonismo juvenil figure como princípio estruturante do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nos documentos normativos, sua materialização no cotidiano escolar ainda ocorre de forma fragmentada, episódica e, em muitos casos, excessivamente tutelada pelos adultos, o que compromete o engajamento discente e o sentimento de pertencimento à escola.

À luz da abordagem do Ciclo de Políticas, compreende-se que tais fragilidades decorrem menos da ausência de diretrizes formais e mais das traduções que essas diretrizes sofrem no contexto da prática (Mainardes, 2006; Ball; Bowe, 1992). Nesse sentido, as ações do Eixo 2 buscam criar condições institucionais concretas para que

os estudantes exerçam autonomia, autoria e participação ativa, superando modelos simbólicos ou meramente representativos de protagonismo.

As ações são apresentadas de forma sequencial e interdependente, articulando diagnóstico, formação política e experimentação prática, conforme a lógica da Teoria da Mudança (Silva, 2020). Cada ação é detalhada segundo a metodologia 5W2H, com a explicitação dos instrumentos, dos sujeitos envolvidos, das informações a serem captadas e dos critérios de observação, assegurando coerência entre diagnóstico, intervenção e resultados esperados.

4.1.2.1 Ação 1 – Ciclo de Palestras e Ações Formativas para Estudantes e Docentes líderes de turma do EMTI.

A primeira ação do Eixo 2 consiste na reestruturação dos Clubes de Protagonismo e na implementação de um ciclo formativo direcionado a estudantes e docentes. O objetivo central é ressignificar esses espaços como instâncias efetivas de autoria juvenil e participação democrática. A pesquisa de campo indicou que, embora os clubes estejam formalmente instituídos na EEVL, persiste entre os estudantes a percepção de baixa autonomia e de excessiva diretividade adulta, fatores que fragilizam o engajamento discente.

No marco da Teoria da Mudança, os Clubes de Protagonismo configuram-se como produtos intermediários estratégicos, ao funcionarem como verdadeiros laboratórios de cidadania ativa. Conforme argumenta Costa (2001), o protagonismo juvenil pressupõe a passagem da tutela para a autonomia, o que exige intencionalidade pedagógica e a reconfiguração das relações de poder no interior da escola.

Quadro 14 - Ação 1: Reestruturação dos Clubes de Protagonismo

5W2H	Detalhamento
What?	Reorganização pedagógica e metodológica dos Clubes de Protagonismo existentes
Why?	Fortalecer a autonomia discente, ampliar a participação e alinhar os clubes aos princípios do EMTI
Where?	Dependências da EEVL (Auditório, Salas de aula e Laboratório de Informática).
Who?	Estudantes do EMTI, Professores Referência de Clube, EEB, equipe gestora e parceiros institucionais
When?	De abril a agosto de 2027
How?	Diagnóstico participativo, rodas de conversa, observação de campo e palestras mensais.
How much?	Sem custos adicionais para a escola, utilizando recursos humanos e materiais já disponíveis na unidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O planejamento formativo dessa ação foi estruturado de modo a integrar fundamentação teórica e prática cotidiana da escola, por meio de um cronograma de encontros distribuídos ao longo do primeiro semestre de implementação (Quadro 15). A seleção temática não assume caráter meramente administrativo; ao contrário, foi estrategicamente delineada para enfrentar fragilidades identificadas na fase diagnóstica, como a centralidade do poder adulto e a baixa autonomia discente. Assim, cada encontro busca instrumentalizar estudantes e docentes para uma nova dinâmica de atuação, assegurando que o referencial teórico dialogue diretamente com as necessidades da comunidade escolar e promova maior alinhamento entre as diretrizes do EMTI e a realidade da EEVL.

Quadro 15 - Cronograma de Reestruturação dos Clubes de Protagonismo (2027)

Período	Etapa / Tarefa	Instrumento ou Tema Formativo	Sujeitos Envolvidos	Foco da Atividade e Justificativa
1ª quin. de Abril	Diagnóstico Discente	Questionário Online (<i>Google Forms</i>)	Estudantes e Professores de Projeto de Vida	Identificar o nível de conhecimento e motivos de afastamento dos clubes para embasar as ações.
Maio	Ação Formativa I	Palestra: Protagonismo e Autonomia: Do discurso à prática	Estudantes e Docentes	Romper com a "tutela" adulta; alinhar o conceito de protagonismo à prática do EMTI.
Maio a Junho	Diagnóstico de Campo	Roteiro de observação participante	Estudantes, Professor Referência e EEB	Analisar a dinâmica real dos clubes, focando no grau de independência dos alunos.
1ª quin. de Junho	Ação Formativa II	Roda de Conversa: Mediação Pedagógica e Escuta Ativa	Professores Referência e EEB	Subsidiar o docente para atuar como orientador, reduzindo a diretividade excessiva.
2ª quin. de Junho	Sistematização de Dados	Análise integrada dos instrumentos	EEB e Equipe Gestora	Cruzar os dados dos questionários, observações e rodas para redefinir metas.
Julho	Ação Formativa III	Palestra: Juventudes e Participação Democrática	Estudantes (Líderes e Clubes)	Validar o estudante como sujeito social ativo e estimular a ocupação de espaços decisórios.
Agosto	Reelaboração Prática	Oficina: Planejamento Participativo e Liderança	Estudantes e Professores	Produto Final: Construção dos novos Planos de Ação dos Clubes com metas e cronogramas próprios.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Considerando o caráter participativo e processual, optou-se por detalhar de forma mais aprofundada apenas os dois primeiros momentos do cronograma, o Diagnóstico Discente e a Ação Formativa I, por compreendê-los como etapas estruturantes para o redimensionamento das ações subsequentes. O detalhamento dessas etapas, com a descrição dos objetivos, instrumentos e produtos esperados, encontra-se apresentado no Apêndice G desta dissertação. Esses encontros inaugurais têm a função de produzir evidências empíricas e promover o alinhamento conceitual inicial entre estudantes e docentes acerca do protagonismo juvenil no contexto do EMTI.

As demais etapas previstas, os diagnósticos de campo, as rodas de conversa, as ações formativas posteriores e as oficinas de planejamento, são apresentadas como propostas formativas a serem validadas e ajustadas a partir dos resultados e encaminhamentos decorrentes desses dois primeiros encontros. Uma vez confirmadas, tais ações serão desenvolvidas segundo um planejamento metodológico similar, preservando os princípios da escuta ativa, da participação discente e da corresponsabilidade pedagógica que orientam esta ação do Plano de Ação Educacional.

O cronograma acima assegura a coerência entre escuta, reflexão e intervenção. Ao integrar o ciclo de palestras às etapas de diagnóstico e planejamento, evita-se que a formação assumira caráter meramente burocrático, tornando-se o alicerce para que a reestruturação dos clubes ocorra de forma orgânica. Esse processo prepara o terreno para a consolidação do protagonismo como prática cotidiana na EEVL, fortalecendo a escola como um espaço de corresponsabilidade.

A partir da sistematização dos dados, prevista para a segunda quinzena de junho, cada clube será convidado a reelaborar seu plano de ação, definindo objetivos, cronograma e produtos finais, com acompanhamento do Especialista em Educação Básica (EEB). Esse processo visa transformar os clubes em espaços de aprendizagem significativa, alinhados à concepção de juventudes como sujeitos sociais ativos (Dayrell, 2007), preparando o terreno para a Ação 2 deste eixo.

4.1.2.2 Ação 2: Mobilização e criação do Grêmio Estudantil

A segunda ação do Eixo 2 concentra-se na mobilização da comunidade escolar para a criação do Grêmio Estudantil, entendido como instância formal de

representação discente na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL). Trata-se de uma estratégia essencial para incentivar a participação dos estudantes nas decisões da escola, fortalecer a cultura democrática e instituir mecanismos permanentes de escuta e representação no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Esse processo envolve assembleias, rodas de conversa e campanhas de divulgação, promovendo a compreensão das atribuições e da importância desse órgão colegiado.

As especificidades da ação, estruturadas a partir da metodologia 5W2H, são apresentadas a seguir.

Quadro 16 - Ação 2: Mobilização e Criação do Grêmio Estudantil

5W2H	Detalhamento
What?	Mobilização da comunidade escolar e criação do Grêmio Estudantil como instância formal de representação discente.
Why?	Fortalecer a participação estudantil, a cultura democrática e o protagonismo juvenil no contexto do EMTI.
Where?	Dependências da EEVL (auditório, salas de aula, pátio e espaços coletivos).
Who?	Estudantes do EMTI, equipe gestora, EEB, professores de Projeto de Vida e docentes apoiadores.
When?	De agosto a novembro de 2027.
How?	Assembleias estudantis, rodas de conversa, campanhas de divulgação, elaboração coletiva do estatuto, processo eleitoral e posse da diretoria.
How much?	Sem custos diretos adicionais; eventuais despesas atendidas com recursos da Manutenção Escolar e Desenvolvimento do Ensino, conforme IN SEE nº 06/2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na perspectiva da Teoria da Mudança, a mobilização e a criação do Grêmio Estudantil constituem um produto intermediário estratégico, ao converter aprendizagens construídas em espaços formativos em uma instância institucional legítima de participação. Essa ação articula-se diretamente à reestruturação dos Clubes de Protagonismo (Ação 1), partindo do pressuposto de que a vivência prévia de práticas participativas é condição necessária para a consolidação de mecanismos formais de representação discente.

A etapa inicial da ação consiste em um processo sistemático de mobilização e sensibilização da comunidade escolar, especialmente dos estudantes, acerca do papel, das atribuições e da importância do Grêmio Estudantil. Esse processo envolve a realização de assembleias estudantis por turno, destinadas à apresentação do Grêmio, de suas funções, direitos e deveres; rodas de conversa mediadas por docentes e pela equipe gestora, voltadas à escuta ativa das expectativas e percepções dos estudantes; e campanhas de divulgação institucional, utilizando

murais, comunicados e canais digitais da escola, com o objetivo de ampliar o alcance das informações e estimular a adesão ao processo.

Mobilização e institucionalização são compreendidas, nesta ação, como etapas integradas de um mesmo processo formativo. A institucionalização envolve o acompanhamento pedagógico para a elaboração coletiva do estatuto, a organização do processo eleitoral e a posse da diretoria eleita. A construção do estatuto será orientada pela equipe gestora e por docentes de referência, assegurando alinhamento às normas escolares, à legislação educacional vigente e às diretrizes do EMTI, sem prejuízo da autonomia discente. O processo eleitoral será conduzido de forma transparente e participativa, culminando na eleição direta e na posse da diretoria, garantindo legitimidade, continuidade e funcionamento regular do Grêmio Estudantil.

Quadro 17 - Cronograma de Mobilização e Criação do Grêmio Estudantil (2027)

Período	Etapa/ Tarefa	Instrumento/ Estratégia	Sujeitos Envolvidos	Foco da Atividade e Justificativa
1ª quinz. de Agosto	Sensibilização inicial	Apresentação coletiva no Módulo Pedagógico	Estudantes, Equipe Gestora e EEB	Introduzir conceito, função e importância do Grêmio Estudantil.
2ª quinz. de Agosto	Mobilização discente	Assembleias estudantis por turno	Estudantes, EEB e Docentes	Garantir espaço de escuta, esclarecer dúvidas e estimular o interesse dos estudantes.
Setembro	Escuta e debate	Rodas de conversa mediadas	Estudantes, Professores de Projeto de Vida e EEB	Favorecer o diálogo sobre expectativas, papéis e responsabilidades, fortalecendo o sentimento de pertencimento.
Setembro	Divulgação institucional	Campanhas em murais e canais escolares	Estudantes e Equipe Gestora	Ampliar o alcance das informações e incentivar a participação no processo de institucionalização.
1ª quinz. de Outubro	Elaboração do estatuto	Oficina de construção coletiva	Estudantes, EEB e Docentes apoiadores	Construir o estatuto do Grêmio de forma participativa, assegurando alinhamento às normas escolares e autonomia discente.
2ª quinz. de Outubro	Organização eleitoral	Definição de regras, prazos e chapas	Comissão eleitoral discente com apoio da gestão	Garantir transparência, legitimidade e participação democrática no processo eleitoral.
Novembro	Eleição e posse	Eleição direta e cerimônia de posse	Estudantes, Equipe Gestora e Comunidade Escolar	Formalizar o Grêmio Estudantil como instância representativa legítima e permanente.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O cronograma proposto no Quadro 17 assegura uma progressão pedagógica entre sensibilização, escuta, institucionalização e formalização do Grêmio Estudantil, evitando a criação apressada de estruturas formais desprovidas de engajamento efetivo. Ao priorizar a mobilização e a consolidação institucional, a ação cria as condições necessárias para que, em médio prazo, o Grêmio atue no desenvolvimento de projetos de intervenção social e de cidadania, articulados ao Projeto de Vida e às práticas do EMTI.

As atividades previstas nesta ação não implicam custos diretos adicionais para a escola. Eventuais necessidades de materiais ou recursos pedagógicos decorrentes do processo de mobilização e institucionalização poderão ser atendidas por meio da conta estadual destinada à Manutenção Escolar e Desenvolvimento do Ensino, conforme estabelece a Instrução Normativa SEE nº 06/2025.

Dessa forma, a Ação 2 do Eixo 2 contribui para consolidar o protagonismo juvenil como princípio formativo e estruturante do EMTI na EEVL, ao instituir mecanismos permanentes de representação discente e fortalecer a vivência democrática no cotidiano escolar, em coerência com a Teoria da Mudança que fundamenta este Plano de Ação Educacional.

4.1.3 Ações do Eixo 3 – Desafios contemporâneos do EMTI: tempo integral, pós-pandemia e ressignificação das práticas escolares

Esta subseção reúne as ações do Plano de Ação Educacional voltadas ao enfrentamento dos desafios contemporâneos que incidem sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL), especialmente aqueles intensificados no período pós-pandêmico.

No âmbito da Teoria da Mudança, tais desafios configuram-se como fatores estruturais que interferem diretamente na capacidade da escola de produzir os resultados esperados da política do EMTI. A inexistência de ações sistemáticas voltadas ao acolhimento, ao cuidado e ao acompanhamento das dimensões relacionais tende a fragilizar o engajamento estudantil, limitar a participação juvenil e comprometer a efetividade das estratégias pedagógicas, mesmo quando estas se encontram formalmente instituídas. Nessa perspectiva, o Eixo 3 assume caráter complementar e articulado aos eixos anteriores, ao incidir sobre dimensões

emocionais, relacionais e organizacionais que sustentam a permanência e a participação dos estudantes no tempo integral.

4.1.3.1 Ação 1 – Diagnóstico Participativo com foco em acolhimento, vínculos e clima escolar

A primeira ação refere-se à realização de um diagnóstico participativo voltado à compreensão das condições de acolhimento, dos vínculos escolares e do clima institucional na EEVL. Parte-se do reconhecimento de que os impactos do período pós-pandêmico intensificaram fragilidades socioemocionais, desafios relacionais e situações de desengajamento estudantil, demandando intervenções planejadas e fundamentadas em evidências.

As especificidades da ação, estruturadas a partir da metodologia 5W2H, são apresentadas a seguir:

Quadro 18 - Ação 1: Diagnóstico Participativo com foco em acolhimento, vínculos e clima escolar

5W2H	Detalhamento
What?	Realização de diagnóstico participativo sobre acolhimento institucional, vínculos escolares e clima escolar no contexto do EMTI.
Why?	Identificar fragilidades socioemocionais, relacionais e organizacionais intensificadas no período pós-pandêmico, subsidiando ações de acolhimento e reconstrução de vínculos com base em evidências.
Where?	Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL).
Who?	Equipe gestora, Especialista em Educação Básica (EEB), professores do EMTI e estudantes.
When?	Primeiro semestre de 2027.
How?	Aplicação de questionários socioemocionais aos estudantes (<i>Google Forms</i>), realização de rodas de conversa mediadas com diferentes segmentos escolares e observações orientadas nos espaços de convivência.
How much?	Sem custos adicionais para a escola, utilizando recursos humanos e materiais já disponíveis na unidade, conforme Instrução Normativa SEE nº 06/2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O detalhamento temporal da ação é apresentado no Quadro 18, no qual se explicita o encadeamento das etapas de planejamento, aplicação dos instrumentos, análise dos dados e socialização dos resultados. Esse ordenamento assegura a maturação de cada fase do processo, evitando análises apressadas e garantindo que a sistematização das informações reflita, com fidelidade, a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Esse arranjo temporal das etapas do diagnóstico, apresentado no cronograma, assegura a maturação de cada fase do processo, evitando análises apressadas e garantindo que a sistematização das informações reflita, com fidelidade, a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Quadro 19 - Cronograma do Diagnóstico Participativo (2027)

Período	Etapa / Tarefa	Descrição / Foco da Atuação
Março	Planejamento e alinhamento da ação	Definição dos instrumentos, alinhamento com a equipe pedagógica e organização do cronograma de aplicação do diagnóstico.
Abril (1ª quinzena)	Aplicação dos questionários socioemocionais	Aplicação dos questionários junto aos estudantes do EMTI, visando identificar percepções sobre acolhimento, vínculos e clima escolar.
Abril (2ª quinzena)	Rodas de conversa mediadas	Realização de rodas de conversa com estudantes, professores e equipe gestora para aprofundamento qualitativo dos dados coletados.
Maio (1ª quinzena)	Observações orientadas	Observação das interações nos espaços de convivência e momentos coletivos do tempo integral, com foco nas práticas de acolhimento e mediação de conflitos.
Maio (2ª quinzena)	Sistematização e análise dos dados	Triangulação dos dados provenientes dos instrumentos utilizados com elaboração de síntese diagnóstica.
Junho	Socialização dos resultados	Apresentação dos resultados à equipe escolar no Módulo Pedagógico, subsidiando o planejamento das ações subsequentes do Eixo 3.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Sob a perspectiva da Teoria da Mudança, o diagnóstico configura-se como um insumo estratégico da cadeia de resultados do Plano de Ação Educacional, pois possibilita identificar fatores que interferem diretamente na permanência, no engajamento e na participação dos estudantes no tempo integral. Desse modo, o diagnóstico cumpre a função de alinhar o planejamento das ações subsequentes às necessidades reais da comunidade escolar.

A investigação será desenvolvida com base em uma abordagem participativa e múltiplos métodos, envolvendo diferentes segmentos da escola. A coleta de dados incluirá a aplicação de questionários socioemocionais junto aos estudantes, com foco na percepção de acolhimento, pertencimento, relações interpessoais e bem-estar no ambiente escolar, permitindo identificar situações de vulnerabilidade, padrões de convivência e fatores associados ao afastamento ou à baixa participação discente.

De forma complementar, serão realizadas rodas de conversa mediadas com estudantes, professores e equipe gestora, com o objetivo de aprofundar

qualitativamente as informações coletadas. Esses espaços de escuta ativa possibilitarão compreender dinâmicas relacionais, conflitos recorrentes, expectativas dos sujeitos e estratégias já adotadas pela escola para lidar com os desafios do período pós-pandêmico, em consonância com a perspectiva freireana de diálogo (Freire, 1996).

Além disso, observações orientadas nos espaços de convivência – como pátios, corredores, salas de aula e momentos coletivos do tempo integral – permitirão analisar interações cotidianas, práticas de acolhimento institucional e formas de mediação de conflitos, possibilitando a triangulação dos dados e conferindo maior consistência analítica ao diagnóstico.

Como resultado esperado, o diagnóstico participativo fornecerá subsídios concretos para o planejamento das ações formativas e de acompanhamento previstas nas Ações 2 e 3 deste eixo, assegurando que as intervenções estejam ancoradas em evidências e alinhadas às demandas específicas da EEVL.

4.1.3.2 Ação 2 – Palestras e Rodas Formativas voltadas às Juventudes

A segunda ação do Eixo 3 consiste na realização de palestras e rodas formativas voltadas às juventudes, com foco no acolhimento, no fortalecimento dos vínculos escolares e na resignificação das relações no contexto do EMTI. Essa ação decorre diretamente das demandas identificadas no diagnóstico participativo, especialmente aquelas relacionadas ao bem-estar socioemocional, à convivência escolar e ao engajamento dos estudantes no tempo integral.

Quadro 20 - Ação 2: Palestras e Rodas Formativas voltadas às Juventudes

5W2H	Detalhamento
What?	Realização de palestras e rodas formativas voltadas às juventudes, com foco em acolhimento, vínculos e convivência escolar.
Why?	Apoiar estudantes no enfrentamento dos efeitos pós-pandêmicos, fortalecer vínculos, promover bem-estar socioemocional e favorecer o engajamento no EMTI.
Where?	Escola Estadual Vozes da Liberdade (auditório, salas de aula e espaços coletivos).
Who?	Estudantes do EMTI, equipe gestora, Especialista em Educação Básica (EEB), professores mediadores e convidados/parceiros institucionais.
When?	Segundo semestre de 2027.
How?	Palestras temáticas introdutórias e rodas formativas dialógicas, organizadas a partir dos resultados do diagnóstico participativo do Eixo 3.
How much?	Sem custos diretos; eventuais apoios pedagógicos atendidos com recursos da Manutenção Escolar, conforme IN SEE nº 06/2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O detalhamento temporal das atividades formativas é apresentado no Quadro 21, que organiza os encontros ao longo do período letivo, definindo temas, públicos e formatos. Esse ordenamento temporal visa garantir a continuidade das ações, evitando intervenções pontuais e desarticuladas, e favorecendo a construção progressiva de espaços de escuta, diálogo e reflexão.

Quadro 21 - Cronograma das Palestras e Rodas Formativas voltadas às Juventudes (2027)

Período	Atividade	Tema / Enfoque	Sujeitos Envolvidos	Foco da Atividade e Justificativa
Agosto	Palestra formativa	Juventudes, pós-pandemia e saúde emocional	Estudantes, EEB e convidados	Sensibilizar os estudantes sobre saúde emocional e autocuidado, reconhecendo os impactos do período pós-pandêmico.
Agosto	Roda formativa	Escuta, pertencimento e convivência escolar	Estudantes e professores mediadores	Criar espaço de escuta ativa para compartilhamento de vivências e fortalecimento dos vínculos escolares.
Setembro	Palestra formativa	Relações interpessoais e resolução pacífica de conflitos	Estudantes e convidados	Promover reflexões sobre convivência ética e estratégias não violentas de mediação de conflitos.
Setembro	Roda formativa	Comunicação, respeito e diversidade	Estudantes e professores mediadores	Favorecer o diálogo sobre diversidade, respeito mútuo e construção coletiva de regras de convivência.
Outubro	Roda formativa	Projeto de Vida, pertencimento e escola	Estudantes e professores	Articular dimensões socioemocionais ao Projeto de Vida, reforçando o sentido da escola no EMTI.
Novembro	Síntese formativa	Devolutiva e avaliação coletiva das ações	Estudantes, EEB e equipe gestora	Avaliar as atividades desenvolvidas e identificar percepções dos estudantes sobre mudanças no clima escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No marco da Teoria da Mudança, as palestras e rodas formativas configuram-se como um produto intermediário, ao fortalecer dimensões socioemocionais e relacionais que sustentam a permanência e a participação dos estudantes na escola. Ao instituir espaços sistemáticos de diálogo e escuta, a ação contribui para mitigar fatores de desengajamento, ampliar o sentimento de pertencimento e apoiar a reconstrução dos vínculos fragilizados no período pós-pandêmico.

As palestras assumem caráter introdutório e formativo, abordando temáticas relacionadas às experiências juvenis contemporâneas, como saúde emocional, convivência ética, autocuidado, relações interpessoais e resolução pacífica de conflitos. As rodas formativas, por sua vez, privilegiam metodologias dialógicas,

favorecendo a expressão das vivências dos estudantes e a construção coletiva de estratégias de convivência. Essa abordagem dialoga com a concepção de juventudes como sujeitos sociais (Dayrell, 2007) e com a pedagogia do diálogo (Freire, 1996).

4.1.3.3 Ação 3 – Monitoramento do clima escolar e engajamento estudantil

A terceira ação do Eixo 3 institui um processo sistemático de monitoramento do clima escolar e do engajamento estudantil na EEVL, com a finalidade de acompanhar, de forma contínua, os efeitos das intervenções previstas nas ações anteriores, identificando avanços, fragilidades persistentes e necessidades de ajuste no cotidiano escolar.

Quadro 22 - Ação 3: Monitoramento do clima escolar e engajamento estudantil

5W2H	Detalhamento
What?	Implementação de um processo sistemático de monitoramento do clima escolar e do engajamento estudantil no EMTI.
Why?	Acompanhar os efeitos das ações de acolhimento e formação, identificar avanços e fragilidades persistentes e subsidiar ajustes nas práticas escolares com base em evidências.
Where?	Escola Estadual Vozes da Liberdade (EEVL).
Who?	Equipe gestora, Especialista em Educação Básica (EEB), professores do EMTI e estudantes.
When?	Ao longo do ano letivo de 2027, com acompanhamento periódico.
How?	Aplicação de instrumentos de percepção, análise de registros escolares, observações orientadas e reuniões periódicas de devolutiva e ajuste.
How much?	Sem custos adicionais diretos, utilizando recursos humanos e materiais disponíveis, conforme Instrução Normativa SEE nº 06/2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O detalhamento temporal do processo de monitoramento é apresentado no Quadro 23, que organiza os momentos de coleta, análise e devolutiva dos dados ao longo do ano letivo. Esse encadeamento temporal possibilita o acompanhamento contínuo dos indicadores, evitando avaliações pontuais e garantindo que o monitoramento cumpra sua função formativa e orientadora da gestão.

Quadro 23 - Cronograma de Monitoramento do Clima Escolar e Engajamento Estudantil (2027)

Período	Etapa/Atividade	Instrumento/Estratégia	Sujeitos Envolvidos	Foco da Atividade e Justificativa
Março	Definição dos indicadores	Reunião de planejamento	Equipe gestora e EEB	Definir indicadores de clima escolar, vínculos e engajamento.
Maio	Monitoramento I	Questionário breve de percepção	Estudantes e EEB	Aferir percepções iniciais sobre acolhimento, convivência e engajamento após as primeiras ações.
Julho	Monitoramento II	Análise de registros e observações orientadas	EEB e professores	Verificar participação discente, interações nos espaços escolares e indícios de mudança no clima institucional.
Setembro	Monitoramento III	Questionário de percepção e roda de devolutiva	Estudantes, EEB e gestão	Identificar avanços, fragilidades persistentes e necessidades de ajuste nas ações implementadas.
Novembro	Sistematização final	Relatório sintético de monitoramento	Equipe gestora e EEB	Consolidar dados, avaliar impactos e subsidiar o planejamento do ciclo seguinte do PAE.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na perspectiva da Teoria da Mudança, o monitoramento atua como um mecanismo de retroalimentação da cadeia de resultados do PAE, permitindo verificar se os produtos intermediários gerados estão, de fato, contribuindo para os resultados esperados da política do EMTI. Conforme assinala Silva (2020), o acompanhamento contínuo é condição indispensável para a correção de rotas e para a consolidação de políticas educacionais baseadas em evidências.

O processo de monitoramento será sustentado por indicadores qualitativos e quantitativos relacionados ao clima escolar, ao engajamento estudantil e aos vínculos de convivência, analisados pela equipe gestora e pelo Especialista em Educação Básica (EEB) e socializados em reuniões de Módulo Pedagógico e de Colegiado Escolar. Esse arranjo assegura que o monitoramento não se restrinja a um procedimento burocrático, mas se configure como instrumento de gestão democrática e de aprimoramento contínuo das práticas escolares.

4.2 DIAGNÓSTICO E SENSIBILIZAÇÃO

A etapa de diagnóstico e sensibilização constitui elemento central para a implementação do Plano de Ação Educacional (PAE), uma vez que visa preparar a comunidade escolar, ampliar a compreensão acerca dos objetivos das ações propostas e promover a corresponsabilidade entre gestores, docentes e estudantes. Trata-se de uma etapa estratégica para assegurar que a execução do PAE seja orientada por uma leitura aprofundada da realidade institucional e pelos princípios da participação, da escuta ativa e da gestão democrática.

O diagnóstico tem como finalidade atualizar e complementar as informações analisadas nos capítulos anteriores, identificando percepções, necessidades emergentes e prioridades do coletivo escolar. Para tanto, serão utilizados instrumentos diversificados, como questionários, rodas de conversa, observações em campo e análise documental, possibilitando a triangulação de dados e maior consistência analítica. A condução das atividades ficará sob responsabilidade do Especialista em Educação Básica (EEB) coordenador e do professor referência de turma, com orientação técnica do analista do EMTI da Superintendência Regional de Ensino (SRE), assegurando alinhamento metodológico e rigor na sistematização das informações.

Paralelamente ao diagnóstico, a etapa de sensibilização envolve ações de mobilização voltadas a engajar a equipe escolar e os estudantes no processo de implementação do PAE. Destacam-se, nesse âmbito, reuniões de apresentação das ações planejadas, oficinas de sensibilização sobre Educação Integral e protagonismo juvenil, bem como estratégias de comunicação interna que favoreçam a transparência e a participação. Essas ações têm como objetivo fortalecer o entendimento coletivo acerca do EMTI, criar condições institucionais favoráveis à execução das intervenções e ampliar a adesão às mudanças propostas.

Embora planejadas sem custos diretos para a escola, as ações previstas nesta etapa poderão utilizar, quando necessário, recursos disponíveis por meio da Instrução Normativa SEE nº 06/2025, assegurando condições adequadas para a realização das atividades. Assim, o diagnóstico e a sensibilização configuram-se como etapas estruturantes do PAE, ao articularem a compreensão da realidade institucional, a

preparação dos atores envolvidos e a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das ações delineadas.

Desse modo, a Seção 4.3 encerra a apresentação do Plano de Ação Educacional ao integrar diagnóstico, mobilização coletiva e planejamento estratégico, consolidando a ponte entre a leitura da realidade escolar e as intervenções propostas. No capítulo seguinte, apresentam-se as Considerações Finais, nas quais se retoma o percurso desenvolvido, os principais resultados alcançados e as contribuições deste estudo para o fortalecimento da política de Educação Integral na Escola Estadual Vozes da Liberdade e no contexto educacional mineiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito compreender como a política do EMTI), na realidade da EEVL, tem favorecido o protagonismo juvenil e atendido às necessidades e expectativas dos estudantes. Para isso, tornou-se fundamental articular referenciais teóricos, análise empírica e proposição de ações, estabelecendo um diálogo consistente entre a literatura especializada, a realidade estudada e as estratégias de intervenção. Essa articulação permitiu compreender essa política em sua complexidade, considerando tanto seus fundamentos legais e pedagógicos quanto suas interpretações e materializações no contexto escolar.

O estudo da política de Educação Integral e das concepções que a sustentam evidenciou que a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura a formação integral nem a participação significativa dos jovens. A efetivação desses princípios depende de condições estruturais adequadas, práticas pedagógicas coerentes e processos institucionais que valorizem a escuta, a autonomia e o diálogo, elementos amplamente discutidos por autores que tratam das juventudes, da gestão democrática e da formação integral.

A análise da realidade escolar demonstrou que a implementação do EMTI, embora represente oportunidades formativas relevantes, ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação dos profissionais, à integração curricular e ao engajamento estudantil. As narrativas de docentes e estudantes revelaram tensões, expectativas e fragilidades que, articuladas ao referencial teórico, evidenciam como as políticas educacionais adquirem diferentes contornos no contexto da prática. Compreender esse movimento reforça a importância de considerar a escola como um espaço sociocultural dinâmico, no qual sujeitos múltiplos, condições e concepções interagem continuamente.

A partir do diagnóstico construído, elaborou-se um PAE voltado ao enfrentamento dos desafios identificados e à promoção de avanços na implementação da Educação Integral na unidade escolar. O plano de ação destaca a relevância de processos participativos, da qualificação das práticas docentes e da ampliação das oportunidades de protagonismo juvenil. Sua estrutura dialoga com metodologias de planejamento e gestão que valorizam a clareza, a participação e a viabilidade, reafirmando o compromisso com ações exequíveis e contextualizadas.

As ações propostas buscam fortalecer vínculos, ampliar espaços de participação estudantil, promover formações significativas e consolidar práticas de monitoramento que possibilitem avaliar continuamente o impacto das iniciativas. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a transformação da cultura escolar é um processo gradual, que exige corresponsabilidade, escuta permanente e continuidade. Nesse sentido, o PAE não pretende oferecer respostas definitivas, mas contribuir para um movimento coletivo e progressivo de aprimoramento, alinhado às necessidades reais da escola e ao sentido mais amplo da Educação Integral.

Como toda pesquisa desenvolvida em contexto real, este estudo apresenta limites. A investigação concentrou-se em uma única unidade escolar e foi influenciada por fatores como condições socioeconômicas, trajetórias institucionais e especificidades do período pós-pandêmico. Além disso, o tempo disponível para a realização da pesquisa não permitiu acompanhar a implementação efetiva das ações propostas, configurando um campo aberto para investigações futuras.

No âmbito do mestrado profissional, ressalta-se que o percurso formativo e investigativo também produziu impactos significativos na prática profissional da pesquisadora, ampliando a compreensão sobre a escola pública, as políticas educacionais, a gestão e os processos avaliativos. A construção do Plano de Ação Educacional, em especial, contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento estratégico, à tomada de decisão baseada em evidências e à articulação entre teoria e prática, constituindo um legado formativo relevante para o exercício profissional.

Além disso, os resultados obtidos abrem possibilidades de continuidade e aprofundamento da pesquisa, tais como: (i) o acompanhamento longitudinal dos efeitos das ações previstas no PAE, especialmente aquelas relacionadas ao protagonismo estudantil e ao fortalecimento dos espaços democráticos; (ii) a análise do impacto das formações continuadas na prática docente e na integração curricular; (iii) a comparação da implementação do EMTI em diferentes escolas da região, identificando padrões, especificidades e fatores condicionantes; e (iv) a investigação de como as juventudes percebem e ressignificam sua participação ao longo do tempo.

Em síntese, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a escola a partir das vozes que a constituem, reconhecendo tanto seus desafios quanto suas potências. Ao articular teoria, diagnóstico e intervenção, o estudo contribui para a

construção de práticas educativas mais democráticas, humanas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Consolida-se a compreensão de que os esforços no cotidiano escolar produzem resultados relevantes para a consolidação da escola pública como espaço de desenvolvimento e cidadania.

Assim, a análise da implementação do EMTI na Escola Estadual Vozes da Liberdade revela que o protagonismo juvenil não se constitui como resultado automático da ampliação do tempo escolar, mas como um processo em construção, que pode ser fortalecido por meio de ações planejadas e contextualizadas, como aquelas sistematizadas no presente Plano de Ação Educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIME, Fabiano de Sousa; MATINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRADE, Darly Fernando. **Gestão pela Qualidade**. Organização Editora Poisson – Belo Horizonte - MG: Poisson, 2018, 207p.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ANTUNES, Celso; PADILHA, Paulo. Educação Integral e tempo de aprender. In: GADOTTI, Moacir, **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

ARROYO, Miguel González. Múltiplos olhares sobre crianças e jovens nas desigualdades e diferenças. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel González. A difícil e tensa arte de ser professor, de ser jovem, de ser de periferia. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2020.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui o Programa Pé-de-Meia, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.818-de-16-de-janeiro-de-2024-530993708>. Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2016.

BRITO, A. P G; OLIVEIRA, G.S; SILVA, B.A. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/202. 2021.

CARRANO, Paulo. Juventude e Participação no Brasil: interdições e possibilidades. In: Democracia Viva. Rio de Janeiro: Ibase, n. 30, jan./mar., 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Brasília: Em Aberto/ Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.1, n.1, 2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, V. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago., 2010.

CAVALIERE, A. M. **Escola pública de tempo integral no Brasil**. Educ. Soc. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out. dez., 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**: empreendedorismo e viabilidade de novas empresas - um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio. 2.ed. rev. e atualizada. - São Paulo: Saraiva, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito à Educação: fundamentos da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. A juventude como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, jan./abr. 2003.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411–423, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/480> . Acesso em: 14 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, Educação Integral, 2º semestre 2006.

HORTA, Thiago Campos; CLARET, Tammy M. et.al. **Mapa Social**: análise da situação do desenvolvimento familiar em Juiz de Fora. Agenda Família 6mil. Subsecretaria de Vigilância e Monitoramento de Assistência Social. Juiz de Fora (MG). Funalfa, 2012.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo pedagógico**: Escola da Escolha. Recife: ICE, 2020. Disponível em: <https://www.icebrasil.org.br/modelo-pedagogico> . Acesso em: 25 maio 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Parcerias para fortalecer o Ensino Médio em Tempo Integral**: atuação junto a Minas Gerais. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br> . Acesso em: 25 maio 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades MG 2020**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio_atividades_MG_2020.pdf. Acesso em: 27 mai.2025.

MAINARDES, J. ; GANDIN, L.A.; A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M.L.P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p.143-167.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa SEE nº 06, de 05 de novembro de 2025**. Dispõe sobre as contas bancárias das Caixas

Escolares, seus saldos e dá outras providências correlatas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027. Diário do Executivo - Poder Legislativo de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=23197&comp=&ano=2018> . Acesso em: 27 mai.2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 3/2022/SEE/SPP**, de 26 de janeiro de 2022. Belo Horizonte, 26 jan. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/DIEM - Ed. Integral nº 12/2020**. Convocação para formação inicial do Ensino Médio em Tempo Integral. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.231, de 4 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre a organização do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.627, de 21 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a implementação do Programa Trilhas de Futuro no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline. Educação integral, tempo integral: fundamentos e práticas para a construção de uma escola pública democrática. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

MOLL, Jaqueline et al . ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out. 2020 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402095&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2025. Epub 20-Jan-2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. **Plano Municipal de Assistência Social 2022–2025**. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, 2022. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sas/publicacoes/arquivos/pmas_versao_final.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Programa Jovem de Futuro estará presente em toda rede estadual em 2024**. Belo Horizonte, 29 nov. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/programa-jovem-de-futuro-estara-presente-em-toda-rede-estadual-em-2024/>. Acesso em: 27 mai.2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Governo de Minas oferece formação técnica integrada ao ensino médio em parceria com o SENAI**. Belo Horizonte, [16/01/2025]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-oferece-formacao-tecnica-integrada-ao-ensino-medio-em-parceria-com-o-senai/>. Acesso em: 27 mai.2025.

SILVA, Rogério Renato. **Teoria da Mudança: lógica, processo e uso**. *Revista Aval*, v. 4, n. 18, jul./dez. 2020.

SILVANO, Paulo Cesar. **O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de minas gerais: desafios da ampliação do tempo escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A Ampliação da Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Contexto Latino-Americano. **Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 92-115, set.-dez. 2019

SIQUEIRA, Thais Batista. Protagonismo juvenil: cooptação ou emancipação? **Revista FCEIA**, v. 20, p. 1–15, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Nadia França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

VOLKWEISS, Anelise; MENDES DE LIMA, Vanessa; RAMOS, Maurivan Güntzel; FERRARO, José Luís Schifino. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e29112, 2019.

APÊNDICE A: ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA

Pesquisa: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA DA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA/ MG.

Mestranda: Juliana de Fátima Quinelato Marino

Prezado (a) membros (a) da equipe gestora,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O foco da minha pesquisa é analisar como a Escola Campo (nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição e dos participantes, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa científica) pode atuar para melhorar a qualidade educacional, oferecendo uma formação mais completa e equitativa, com ênfase no protagonismo juvenil no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Para isso, gostaria de contar com a sua participação nesta entrevista, com o objetivo de compreender como a gestão escolar entende a política do EMTI e de que maneira apoia e incentiva o protagonismo juvenil. A sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

Juliana de Fátima Quinelato marino

BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO

1. A quanto tempo trabalha na unidade escolar? Comente.
2. Qual a sua função dentro da equipe gestora?
3. A quanto tempo atua na função nesta unidade escolar?

BLOCO 2: SOBRE A O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

4. Quais foram os principais desafios enfrentados na implementação do EMTI na escola?
5. De que forma a proposta do EMTI impactou a organização pedagógica e administrativa da escola?
6. Como a comunidade escolar (professores, alunos, famílias) reagiu à implementação do EMTI? Houve resistências?
7. Quais recursos e formações foram disponibilizados para apoiar a equipe gestora e docente na adaptação ao EMTI? Eles foram suficientes?
8. Quais práticas inovadoras surgiram ou foram incentivadas com a adoção do EMTI na escola?
9. Considera que a pandemia tenha influenciado de forma relevante na implementação do EMTI? Se sim, em quais aspectos?
10. Que recomendações você faria para outras escolas que estão iniciando a implementação do EMTI?

BLOCO 3: SOBRE A O PROTAGONISMO JUVENIL E AS NECESSIDADES DO JOVEM DE HOJE.

11. Quais mudanças foram percebidas no engajamento e na participação dos estudantes após a implementação do EMTI?
12. Quais estratégias a equipe gestora tem utilizado para fomentar o protagonismo juvenil dentro do modelo do EMTI?
13. Na sua percepção, o EMTI tem conseguido atender às necessidades dos jovens da escola? Por quê?
14. Existe algum aspecto do modelo de EMTI implementado em Minas Gerais que precisaria ser revisto ou ajustado para melhor atender à escola e seus estudantes?

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE B: ITENS PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES:

Pesquisa: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA DA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA/ MG.

Mestranda: Juliana de Fátima Quinelato Marino

Prezado (a) professor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O foco da minha pesquisa é analisar como a Escola Campo (nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição e dos participantes, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa científica) pode atuar para melhorar a qualidade educacional, oferecendo uma formação mais completa e equitativa, com ênfase no protagonismo juvenil no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Para isso, gostaria de contar com a sua participação nesta entrevista, com o objetivo de identificar práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

Juliana de Fátima Quinelato marino

BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO

1. Há quanto tempo você atua no EMTI na escola?
 - Menos de 1 ano
 - Entre 1 e 2 anos
 - Entre 3 e 4 anos
 - Desde 2020 (4 anos ou mais)

2. Quais componentes curriculares você leciona no EMTI? (Você pode marcar mais de uma opção)

BNCC – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA:

- Linguagens e suas Tecnologias (Português, Inglês, Educação Física, Arte)
- Matemática e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia)
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia)

ITINERÁRIOS FORMATIVOS:

- Projeto de Vida
- Eletivas
- Práticas Experimentais
- Estudos Orientados
- Tecnologias Digitais
- Outros. Especifique: _____

BLOCO 2: II. IMPRESSÕES SOBRE O MODELO DO EMTI

(1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo parcialmente | 3 - Indiferente | 4 - Concordo parcialmente | 5 - Concordo totalmente)

3. A estrutura curricular do EMTI atende às necessidades de formação dos estudantes da escola.
4. O modelo do EMTI favorece a autonomia e o protagonismo juvenil.
5. A carga horária do EMTI permite uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos.
6. Os estudantes demonstram maior engajamento e participação nas atividades pedagógicas após a implementação do EMTI.
7. A formação oferecida aos professores foi suficiente para a adaptação ao modelo do EMTI.
8. O tempo integral impacta positivamente no rendimento acadêmico dos alunos.
9. Há um ambiente escolar favorável à colaboração entre professores, gestão e estudantes no EMTI.
10. Os recursos pedagógicos e materiais disponíveis são adequados para a implementação do EMTI na escola. O modelo do EMTI contribui para a redução da evasão e do abandono escolar.
11. Há um alinhamento entre as expectativas dos professores e a proposta pedagógica do EMTI na escola.

BLOCO 3: III. IMPACTO DA COVID-19 E NOVAS DEMANDAS DOS ESTUDANTES

(1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo parcialmente | 3 - Indiferente | 4 - Concordo parcialmente | 5 - Concordo totalmente)

12. A pandemia da covid-19 dificultou a implementação do EMTI na escola, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.
13. Após a pandemia, os estudantes demonstram maior dificuldade em assumir o protagonismo dentro da escola.
14. O EMTI tem conseguido oferecer suporte para que os jovens desenvolvam autonomia e habilidades socioemocionais no contexto pós-pandemia.
15. O currículo do EMTI está alinhado às expectativas e necessidades dos jovens da escola, considerando os desafios do mundo contemporâneo pós-pandêmico.

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA COM OS ESTUDANTE

Pesquisa: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA DA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA/ MG.

Mestranda: Juliana de Fátima Quinelato Marino

Prezado (a) estudante,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O foco da minha pesquisa é analisar como a Escola Campo (nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição e dos participantes, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa científica) pode atuar para melhorar a qualidade educacional, oferecendo uma formação mais completa e equitativa, com ênfase no protagonismo juvenil no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Para isso, gostaria de contar com a sua participação nesta roda de conversa, sua colaboração ajudará a identificar o nível de protagonismo entre os estudantes, entender o nível de satisfação dos jovens em relação ao EMTI e enumerar as possíveis ações para que a escola atenda às necessidades e aos anseios dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

Juliana de Fátima Quinelato marino

1. Boas-vindas e Apresentação (10 min)

- Agradecer a presença de todos e explicar o objetivo da roda de conversa: compreender as experiências dos estudantes no EMTI, identificar desafios e pensar em melhorias.
- Reforçar que **todas as opiniões são válidas** e que o ambiente deve ser respeitoso e acolhedor.
- Explicar a dinâmica: a conversa será guiada por alguns temas, mas cada participante pode trazer outras questões relevantes.

2. Quebrando o Gelo (5 min)

Pergunta inicial: Se você pudesse descrever sua experiência no Ensino Médio em Tempo Integral em uma palavra ou frase curta, qual seria? (Registrar algumas respostas para usar ao longo da conversa)

Pergunta de comparação de perfil:

- Vocês acham que todos os alunos se envolvem da mesma forma na escola? O que pode fazer com que alguns participem mais e outros menos?

3. Temas Centrais da Conversa

I. Protagonismo Juvenil no EMTI (15 min)

Perguntas disparadoras:

- Você sente que tem autonomia para tomar decisões sobre seu aprendizado no EMTI? Por quê?
- Você sente que os professores e gestores incentivam os alunos a terem voz ativa? Tem algum exemplo disso?

- Que atividades ou projetos da escola mais contribuem para o seu protagonismo? O que poderia ser melhorado?

Comparação de perfis:

- Tem estudantes que participam mais de projetos e decisões da escola. O que vocês acham que leva essas pessoas a se envolverem mais?
- E para quem não se envolve tanto, quais podem ser as dificuldades? O que a escola poderia fazer para incentivá-los?

II. Desafios Estruturais e Pedagógicos (15 min)

Perguntas disparadoras:

- A infraestrutura da escola (salas, laboratórios, biblioteca, internet) atende às suas necessidades de aprendizagem? O que poderia melhorar?
- Você sente que os professores estão preparados para aplicar a proposta do EMTI? O que ajudaria a melhorar essa experiência?
- O currículo do EMTI faz sentido para sua vida e futuro? Quais mudanças poderiam ser feitas para torná-lo mais atrativo e útil?

Comparação de perfis:

- "Vocês acham que a estrutura e o ensino do EMTI favorecem mais alguns alunos do que outros? Quem pode ter mais dificuldade de acompanhar o modelo?"
- "O que pode ser feito para que todos se sintam motivados a participar ativamente da escola?"

Momento reflexivo:

Se você pudesse sugerir uma **mudança concreta** para melhorar a escola hoje, qual seria?

III. Impacto da Pandemia e Novas Necessidades (15 min)

Perguntas disparadoras:

- Para você, qual foi o maior impacto da pandemia no seu aprendizado e na sua relação com a escola?
- A escola tem ajudado os estudantes com dificuldades emocionais e acadêmicas depois da pandemia? Poderia ser feito algo mais?

Comparação de perfis:

- A pandemia afetou a participação dos estudantes no EMTI? Algum de vocês começou a se envolver mais ou menos depois desse período?
- Você considera que o desenho do EMTI atende as necessidades e expectativas do jovem de hoje?
- O que a escola pode fazer para ajudar quem sente dificuldade em retomar sua participação ativa?

Encaminhamento:

Registrar a percepção dos estudantes sobre o desenho do EMTI e as necessidades dos jovens.

4. Encerramento e Síntese da Conversa (10 min)

- Retomar os principais pontos discutidos e perguntar: "**O que vocês acham que foi mais importante na nossa conversa hoje?**"
- Destacar as sugestões trazidas e explicar como elas poderão ser usadas para a melhoria da escola.
- Agradecer a participação e reforçar a importância da voz dos estudantes no EMTI.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

Objetivo: Compreender a percepção dos professores sobre o EMTI, com foco na organização pedagógica, nas condições institucionais, na formação continuada e no protagonismo juvenil.

Público-alvo: Professores atuantes no EMTI da EEVL.

Aplicação: Questionário on-line (Google Forms).

Eixo 1 – Apropriação do modelo EMTI

1. Você conhece os princípios pedagógicos que orientam o EMTI?
 Sim, plenamente
 Parcialmente
 Pouco
 Não conheço
2. Os guias de aprendizagem do EMTI auxiliam o seu planejamento pedagógico?
 Sempre
 Frequentemente
 Às vezes
 Raramente
 Nunca
3. Em que medida você se sente seguro(a) para atuar no modelo de tempo integral?
 Sempre
 Frequentemente
 Às vezes
 Raramente
 Nunca
4. Você considera que o tempo destinado ao planejamento pedagógico no EMTI é suficiente para atender às demandas do modelo?
 Sim
 Parcialmente
 Não
5. Quais aspectos do modelo de EMTI você considera mais desafiadores para a prática docente? (resposta aberta)

Eixo 2 – Articulação interdisciplinar e práticas pedagógicas

6. Existem espaços institucionais que favorecem o planejamento coletivo e interdisciplinar?
 Sim
 Parcialmente
 Não

7. Quais são as principais dificuldades enfrentadas na articulação entre os componentes curriculares? (resposta aberta)
8. As práticas pedagógicas desenvolvidas favorecem o protagonismo estudantil?
- Sempre
 - Frequentemente
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca
9. Em sua percepção, de que forma os estudantes participam das decisões pedagógicas ou das ações desenvolvidas no EMTI? (resposta aberta)
10. Você identifica avanços no engajamento e na autonomia dos estudantes após a implantação do EMTI?
- Sim
 - Parcialmente
 - Não

Eixo 3 – Formação continuada e condições institucionais

11. Você participou de formações específicas sobre o EMTI nos últimos dois anos?
- Sim
 - Não
12. As formações oferecidas atendem às demandas do trabalho pedagógico no EMTI?
- Sim
 - Parcialmente
 - Não
13. Em que medida a infraestrutura e os recursos da escola favorecem a implementação do EMTI?
- Favorecem plenamente
 - Favorecem parcialmente
 - Não favorecem
14. Que ações institucionais poderiam contribuir para fortalecer o protagonismo juvenil no EMTI? (resposta aberta)
15. Que temas você considera prioritários para a formação continuada no EMTI? (resposta aberta)

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)

Objetivo: Compreender a percepção dos estudantes sobre o EMTI, com foco no Projeto de Vida, acolhimento institucional, engajamento e protagonismo estudantil.

Público-alvo: Estudantes do 2º e 3º anos do EMTI da EEVL.

Aplicação: Questionário on-line (Google Forms).

Eixo 1 – Vivência no EMTI

1. Você considera que o tempo integral contribui para sua aprendizagem?
 Muito
 Parcialmente
 Pouco
 Não contribui
2. Como você avalia sua adaptação à rotina do EMTI?
 Muito boa
 Boa
 Regular
 Difícil
3. O que mais mudou na sua experiência escolar após a entrada no EMTI?
(resposta aberta)
4. Você considera que a escola escuta as opiniões dos estudantes sobre o funcionamento do EMTI?
 Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

Eixo 2 – Projeto de Vida e protagonismo

5. O componente Projeto de Vida é importante para sua formação?
 Sim
 Parcialmente
 Não
6. Você sente que pode expressar suas opiniões e ideias na escola?
 Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca
7. Você participa de projetos, grêmios ou outras ações de protagonismo estudantil?
 Sim
 Não

8. Caso participe, de que forma você contribui ou participa dessas ações? (resposta aberta)
9. Caso não participe, quais são os principais motivos? (resposta aberta)

Eixo 3 – Acolhimento e engajamento

10. Você se sente acolhido(a) pela escola?
- Sempre
 - Na maioria das vezes
 - Às vezes
 - Raramente
11. O tempo integral dificulta ou facilita sua permanência na escola? Por quê? (resposta aberta)
12. O que poderia melhorar sua participação e engajamento no EMTI? (resposta aberta)

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE F – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM EQUIPE GESTORA, PEDAGÓGICA E LIDERANÇAS ESTUDANTIS

Objetivo: Aprofundar a compreensão qualitativa sobre a implementação do EMTI, o clima escolar, os canais de participação e as práticas de corresponsabilidade.

Participantes: Equipe gestora, equipe pedagógica e lideranças estudantis.

Metodologia: Roda de conversa, com mediação orientada por questões disparadoras, fundamentada na perspectiva dialógica (Freire, 1996).

Duração: 60 a 90 minutos

Questões norteadoras

1. Como vocês avaliam o processo de implementação do EMTI na escola até o momento?
2. Quais mudanças positivas podem ser identificadas no cotidiano escolar após a adoção do EMTI?
3. Quais são os principais desafios ainda enfrentados para a consolidação do tempo integral?
4. De que forma os estudantes participam das decisões e das ações desenvolvidas na escola?
5. Os canais de escuta e participação existentes são suficientes? O que poderia ser aprimorado?
6. Como a escola tem trabalhado o protagonismo juvenil na prática?
7. Que ações poderiam fortalecer a corresponsabilidade entre gestão, professores e estudantes?

Gestão do tempo da roda de conversa:

- duração média: 60 a 90 minutos

Abertura e acolhimento (10 a 15 minutos):

- Apresentação dos participantes e do mediador.
- Explicitação dos objetivos da roda de conversa.
- Combinados de convivência (escuta respeitosa, tempo de fala, confidencialidade).
- Breve contextualização sobre o EMTI e o foco do diálogo.

Discussão e aprofundamento (40 a 55 minutos):

- Debate orientado pelas questões disparadoras.
- Estímulo à participação equilibrada entre os participantes.
- Registro dos principais pontos, consensos e divergências.

- Possibilidade de retomadas e aprofundamentos conforme a dinâmica do grupo.

Fechamento e síntese coletiva (10 a 20 minutos):

- Sistematização oral dos principais aspectos discutidos.
- Espaço para considerações finais dos participantes.
- Indicação de encaminhamentos e contribuições para o Plano de Ação Educacional.
- Agradecimento aos participantes e encerramento.

Encerramento:

- Síntese coletiva dos principais pontos discutidos e registro das contribuições para subsidiar o Plano de Ação Educacional.
- Agradecimento pela participação.

APÊNDICE G – DETALHAMENTO DA AÇÃO 1: REESTRUTURAÇÃO DOS CLUBES DE PROTAGONISMO

Etapa 1 – Diagnóstico Discente

Objetivo: Identificar o nível de conhecimento dos estudantes acerca dos Clubes de Protagonismo, bem como os principais fatores associados ao afastamento ou à baixa participação discente.

Público-alvo: Estudantes do EMTI e professores responsáveis pelo componente Projeto de Vida.

Instrumento: Questionário on-line (Google Forms).

Eixos investigativos:

- Conhecimento sobre a finalidade dos Clubes de Protagonismo;
- Percepção de autonomia e participação nas decisões;
- Relação com docentes orientadores;
- Motivos de participação ou afastamento dos clubes.

Produto esperado: Relatório diagnóstico com subsídios para a reorganização pedagógica e metodológica dos clubes.

Etapa 2 – Ação Formativa I: Protagonismo e Autonomia – Do discurso à prática

Objetivo: Promover o alinhamento conceitual entre estudantes e docentes sobre protagonismo juvenil, problematizando a lógica da tutela adulta e favorecendo práticas orientadas à autonomia discente.

Público-alvo: Estudantes líderes de clubes e docentes envolvidos na orientação das atividades.

Formato: Palestra dialogada com momentos de interação.

Conteúdos abordados:

- Conceito de protagonismo juvenil (Costa, 2001);
- Autonomia, corresponsabilidade e participação democrática;
- Protagonismo juvenil no contexto do EMTI.

Produto esperado: Sistematização das discussões e encaminhamentos para a etapa seguinte do processo.

Diretrizes para as Etapas Subsequentes

As etapas posteriores previstas no cronograma, o diagnóstico de campo, as rodas de conversa, as ações formativas complementares e a oficina de planejamento participativo, serão desenvolvidas a partir dos resultados e encaminhamentos produzidos nas etapas iniciais. Essas ações seguirão planejamento metodológico similar, fundamentado na escuta ativa, na participação estudantil e na corresponsabilidade pedagógica, assegurando flexibilidade e coerência ao processo de reestruturação dos Clubes de Protagonismo.