

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

Kátia Flávia Moreira de Sousa

**Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma
escola mineira: desafios e potencialidades**

Juiz de Fora

2026

Kátia Flávia Moreira de Sousa

**Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma
escola mineira: desafios e potencialidades**

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 Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Ayra Lovisi Oliveira

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)

Sousa, Kátia Flávia Moreira de.

Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma escola mineira: : desafios e potencialidades / Kátia Flávia Moreira de Sousa. -- 2026.
207 f.

Orientadora: Ayra Lovisi de Oliveira

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

1. Ensino Médio em Tempo Integral Profissional . 2. Políticas Públicas. 3. Gestão Escolar. 4. Currículo. I. Oliveira , Ayra Lovisi de , orient. II. Título.

Katia Flavia Moreira de Sousa

**Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma
escola mineira: desafios e potencialidades**

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 17 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a)Dr.^(a) Ayra Lovisi de Oliveira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^(a)Dr.^(a) Wilson Alviano Junior

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^(a)Dr.^(a) Michel Mott Machado

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CGPEP-CEETEPS)

Juiz de Fora, 22/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 17/07/2026, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michel Mott Machado, Usuário Externo**, em 20/07/2026, às 06:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 24/07/2026, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3040509** e o código CRC **3EFA44CE**.

Dedico este trabalho às minhas duas tias, que agora estão mais perto de Deus e eternamente em meu coração e em minhas lembranças. Sempre estiveram comigo e sei que hoje não é diferente: essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus parece-me insuficiente diante de tantos desafios que tenho passado e tentado superar nos últimos anos. Sem a força, a coragem e a resiliência que a fé me proporciona, eu não teria conseguido chegar até aqui. Deus, obrigada por todas as oportunidades, por todos os aprendizados, por me manter de pé!

À minha mãe, ao meu irmão e a toda a minha família, agradeço por todo o apoio e por compreenderem minhas tantas ausências no período do mestrado. Agradeço especialmente aos meus avós maternos Sônia e Adair, que, sempre pedindo a Deus por mim, me incentivaram a continuar. Vocês são exemplos de fé, superação, resiliência e fortaleza. Obrigada por cada oração! Às minhas duas tias, Maria Aparecida e Eliane, as quais Deus chamou para perto dEle já no finalzinho da minha pesquisa, agradeço por todo o cuidado ao longo da vida. Vocês foram fundamentais na construção do que sou hoje, e espero que tenham sentido meu carinho enquanto estavam entre nós. "Eu sou porque somos".

Ao meu marido Jozimar, agradeço pelo apoio, pelo incentivo, por não me deixar desistir, por entender o cansaço, o estresse e a exaustão em tantos momentos. E, evidentemente, por estarmos juntos vivenciando também as maravilhas da vida. Obrigada, amor, por me acolher e escolher todos os dias!

Um agradecimento especial também a todos da escola estadual onde atuo desde 2015. Obrigada aos estudantes e aos profissionais dessa querida instituição, que, por meio de suas inquietações, questionamentos e experiências, despertaram em mim o desejo de compreender mais profundamente nossa realidade. Obrigada aos colegas participantes da pesquisa por terem, com carinho e prontidão, atendido ao meu pedido e me ajudado a refletir sobre o que somos hoje e a pensar em uma escola melhor para nós e para os nossos estudantes.

A todos os professores com os quais tive o privilégio de aprender desde a infância até aqui, meu muito obrigada! De forma mais profunda ou superficial, vocês deixaram em mim suas marcas. Vocês são uma inspiração para mim! Aos professores com os quais convivi e convivo nas duas escolas onde atuo, agradeço pelas experiências, amenidades e assuntos sérios partilhados em nossa sala. Obrigada por dividirem comigo a beleza dos dias comuns. Eu os admiro profundamente!

Agradeço também a todos os professores da UFJF pelos ensinamentos e, sobretudo, pela humanidade. Ao núcleo de dissertação, especialmente à Thalita Portela e à Carla Machado que me auxiliaram na reta final, agradeço pela paciência e direcionamentos. Carla sempre foi extremamente gentil, humana e carinhosa em suas palavras. À minha orientadora Ayra Lovisi Oliveira e aos membros da banca, meu muito obrigada por acreditarem na relevância da pesquisa e pelas valiosas orientações e apontamentos que enriqueceram o trabalho. À minha agente de suporte de orientação, minha ASA Lethycia Lopes Pereira, tenho muito a agradecer. Muito obrigada pelas tantas leituras, considerações e contribuições. Você fez muito mais do que um trabalho, você foi a demonstração de amor, de empatia, de estímulo. Você cuidou de mim por muitas vezes sem nem saber o quão machucada eu estava. Você é um exemplo para mim. De profissional e de pessoa. Foi um presente conhecê-la. Brilha, menina! Você merece o mundo!

A todos os professores com os quais tive o privilégio de aprender desde a infância até aqui, meu muito obrigada! De forma mais profunda ou menos, vocês deixaram em mim sua marca e, para mim. Vocês são inspiração! Aos professores com os quais convivi e convivo nas duas escolas onde atuo, agradeço pelas experiências, amenidades e assuntos sérios partilhados em nossa sala. Obrigada por dividirem comigo a beleza dos dias comuns. Eu os admiro profundamente!

Aos colegas do mestrado, obrigada por todo o conhecimento compartilhado e por tornarem as idas a Juiz de Fora mais leves, sempre dividindo nossas lamentações e também nossos alívios e alegrias.

À Secretaria de Estado de Educação, agradeço a oportunidade de realizar o sonho do mestrado, mesmo trabalhando em duas escolas. Essas políticas públicas são necessárias e só fortalecem a educação.

Cada um foi essencial para que, finalmente, essa etapa fosse finalizada. Sigo acreditando na educação pública e de qualidade e nos profissionais que, mesmo em meio a tantos desafios, seguem no compromisso de potencializar oportunidades aos estudantes, transformando vidas e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Obrigada, universo!

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho analisa a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional na Escola Estadual Diversidade e Poder (EEDP), localizada em Minas Gerais. Seguindo as legislações nacionais que incentivam a Educação em Tempo Integral, Minas Gerais passou a implementar o EMTI em 2017, expandindo o número de escolas a cada ano, visando não apenas uma formação instrumental, restrita, unicamente técnica e instrucional, mas uma formação humanista, emancipatória e integral, conforme documento orientador (Minas Gerais, 2022). A EEDP passou a ofertar essa modalidade em 2020, porém na modalidade Profissional, com os cursos técnicos em Logística naquele ano e Segurança do Trabalho no ano seguinte. Desde então, a escola vem passando por mudanças e adaptações para atender às legislações vigentes. Nesse contexto, a questão norteadora dessa pesquisa é: quais os desafios e potencialidades para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na EEDP? O objetivo geral é compreender como foi implementado o EMTI Profissional na EEDP e os objetivos específicos são: descrever o contexto histórico da política pública do EMTI Profissional; analisar as potencialidades e desafios à implementação do EMTI Profissional na EEDP; e propor ações para auxiliar a implementação do EMTI Profissional na EEDP. Esse estudo justifica-se por tratar-se de uma política pública recente, ainda em processo de consolidação na rede estadual mineira. Para embasar a discussão e análise das informações, parte-se do conceito de ciclo de políticas públicas, de Stephen Ball, apresentado por Mainardes (2006), burocrata de nível de rua (Lotta, 2012), além dos conceitos de gestão escolar e de currículo, a partir dos estudos de Lück (2009), Burgos e Canegal (2011), Libâneo (2007; 2013) e Young (2014). A pesquisa teve abordagem qualitativa e utilizou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com o gestor escolar, a coordenadora do EMTI Profissional e seis professores efetivos que lecionavam no EMTI Profissional em 2025 e que trabalham nessa escola há, pelo menos, seis anos. Os dados evidenciaram que a implementação do EMTI Profissional na EEDP ocorreu em meio a desafios como imposição da política, baixa participação da comunidade, fragilidades curriculares, falsa flexibilidade, precarização do trabalho docente, ausência de formação específica, vulnerabilidades no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no planejamento coletivo, infraestrutura insuficiente, cansaço e desinteresse

estudantil, redução das matrículas e avaliação pouco significativa da política. Também foram identificadas potencialidades, como a formação técnica, a ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho, a socialização entre os estudantes, a função de proteção social da escola, o estímulo ao protagonismo juvenil, a existência de recursos financeiros e equipamentos, a melhoria dos Estudos Orientados e a parceria com a universidade federal da cidade. A partir desses resultados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional organizado em quatro eixos: aproximação com as famílias, formação continuada dos docentes, fortalecimento do planejamento coletivo com revisão do PPP e ampliação da dimensão prática da formação técnica. Conclui-se que o fortalecimento do EMTI Profissional na EEDP depende de ações institucionais sistemáticas, capazes de articular gestão, currículo, formação docente, participação da comunidade e uso pedagógico da infraestrutura disponível.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. Políticas Públicas. Gestão Escolar. Currículo.

ABSTRACT

This study analyzes the implementation of Professional Full-Time High School (EMTI Profissional) at Diversidade e Poder State School (EEDP), located in Minas Gerais, Brazil. Following national legislation that encourages Full-Time Education, Minas Gerais began implementing EMTI in 2017, expanding the number of schools each year, aiming not only at an instrumental, restricted, merely technical and instructional education, but at a humanistic, emancipatory and integral formation, according to the guiding document (Minas Gerais, 2022). EEDP began offering this modality in 2020, in its Professional modality, with technical courses in Logistics that year and Occupational Safety the following year. Since then, the school has undergone changes and adaptations to comply with current legislation. In this context, the guiding question of this research is: what are the challenges and potentialities for the implementation of Professional Full-Time High School at EEDP? The general objective is to understand how EMTI Profissional was implemented at EEDP. The specific objectives are: to describe the historical context of the public policy of EMTI Profissional; to analyze the potentialities and challenges related to its implementation at EEDP; and to propose actions to support the implementation of EMTI Profissional at EEDP. This study is justified by the fact that it addresses a recent public policy, still undergoing consolidation in the state education network of Minas Gerais. To support the discussion and analysis of the information, the study draws on the concept of the public policy cycle, by Stephen Ball, as presented by Mainardes (2006), the concept of street-level bureaucracy (Lotta, 2012), and the concepts of school management and curriculum, based on the studies of Lück (2009), Burgos and Canegal (2011), Libâneo (2007; 2013) and Young (2014). The research adopted a qualitative approach and used documentary research and semi-structured interviews with the school principal, the coordinator of EMTI Profissional and six tenured teachers who taught in EMTI Profissional in 2025 and had worked at the school for at least six years. The data showed that the implementation of EMTI Profissional at EEDP occurred amid challenges such as the imposition of the policy, low community participation, curricular weaknesses, false flexibility, precariousness of teaching work, lack of specific training, vulnerabilities in the Political-Pedagogical Project (PPP) and in collective planning, insufficient infrastructure, student fatigue and lack of interest, decrease in enrollment and an insufficiently meaningful evaluation of the policy.

Potentialities were also identified, such as technical training, the expansion of prospects for entering the world of work, socialization among students, the school's social protection role, the encouragement of youth protagonism, the existence of financial resources and equipment, the improvement of Guided Studies and the partnership with the federal university in the city. Based on these results, an Educational Action Plan was developed, organized into four axes: closer relationships with families, continuing teacher education, strengthening collective planning through the revision of the PPP, and expanding the practical dimension of technical training. It is concluded that strengthening EMTI Professional at EEDP depends on systematic institutional actions capable of articulating management, curriculum, teacher education, community participation and the pedagogical use of the available infrastructure.

Keywords: Professional Full-Time High School. Public Policies. School Management. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A/S	Aulas semanais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNR	Burocrata de Nível de Rua
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EEB	Especialista em Educação Básica
EEDP	Escola Estadual Diversidade e Poder
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
H/A	Hora-aula
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IET	Itaú Educação e Trabalho
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano de Ação Educacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Sebrae-MG	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de alunos matriculados no Ensino Médio na sede principal da EEDP entre os anos 2019 e 2026.....	121
Gráfico 2	Número total de alunos matriculados na sede principal da EEDP entre os anos 2019 e 2026.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das modalidades e turmas ofertadas pela EEDP.....	56
Quadro 2	Matriz Curricular do curso Técnico em Segurança do Trabalho – Eixo Tecnológico Segurança.....	62
Quadro 3	Implementação do EMTI Profissional na EEDP.....	141
Quadro 4	Plano de Ação Educacional.....	145
Quadro 5	Ação 1 organizada pelo modelo 5W2H.....	148
Quadro 6	Cronograma anual para as reuniões com a comunidade escolar.....	150
Quadro 7	Ação 2 organizada pelo modelo 5W2H.....	154
Quadro 8	Cronograma anual para o ciclo de formação continuada.....	156
Quadro 9	Ação 3 organizada pelo modelo 5W2H.....	160
Quadro 10	Cronograma para reestruturação do planejamento coletivo e revisão do PPP.....	163
Quadro 11	Ação 4 organizada pelo modelo 5W2H.....	168
Quadro 12	Cronograma para fortalecimento da dimensão prática dos cursos técnicos.....	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL ...	26
2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	26
2.2 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	33
2.3 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES	41
2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL NA ESCOLA ESTADUAL DIVERSIDADE E PODER (EEDP)	48
3 ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL NA EEDP	65
3.1 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	65
3.2 O PAPEL DOS BUROCRATAS NÍVEL DE RUA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	69
3.3 GESTÃO ESCOLAR COMO AGENTE ARTICULADORA DA POLÍTICA PÚBLICA	71
3.4 CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL ...	77
3.5 PERCURSO METODOLÓGICO	81
3.6 ANÁLISE DE DADOS.....	84
3.6.1 Desafios na implementação do EMTI Profissional na EEDP.....	86
3.6.1.1 <i>Imposição da política e pouca participação da comunidade</i>	<i>87</i>
3.6.1.2 <i>Fragilidade curricular, falsa flexibilidade, precarização do trabalho docente e ausência de formação</i>	<i>97</i>
3.6.1.3 <i>Vulnerabilidades do PPP e do planejamento coletivo</i>	<i>107</i>
3.6.1.4 <i>Infraestrutura insuficiente</i>	<i>111</i>
3.6.1.5 <i>Cansaço/desinteresse estudantil e queda nas matrículas.....</i>	<i>115</i>
3.6.1.6 <i>Avaliação da política pouco significativa.....</i>	<i>118</i>
3.6.2 Potencialidades na implementação do EMTI Profissional na EEDP.....	123
3.6.2.1 <i>Formação técnica e ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho e de melhoria de vida</i>	<i>124</i>
3.6.2.2 <i>Ampliação dos processos de socialização entre os estudantes e função de proteção social da escola.....</i>	<i>127</i>
3.6.2.3 <i>Estímulo ao protagonismo juvenil.....</i>	<i>130</i>

3.6.2.4 Disponibilidade de recursos financeiros específicos para a modalidade e bons equipamentos.....	132
3.6.2.5 Site “Se liga na educação”	134
3.6.2.6 Disciplina de Estudos Orientados.....	136
3.6.2.7 Parceria com a universidade federal da cidade.....	138
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	142
4.1 AÇÃO 1: INSTITUCIONALIZAÇÃO DE REUNIÕES PERMANENTES DE DIÁLOGO, INFORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O EMTI PROFISSIONAL	148
4.1 AÇÃO 2: CRIAR UM CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ESTUDO DA POLÍTICA PARA OS PROFESSORES DO EMTI PROFISSIONAL	154
4.3 AÇÃO 3: REESTRUTURAR O PLANEJAMENTO COLETIVO DO EMTI PROFISSIONAL E REVISAR O PPP	160
4.4 AÇÃO 4: FORTALECER A DIMENSÃO PRÁTICA DA FORMAÇÃO TÉCNICA POR MEIO DE PARCERIAS E USO PEDAGÓGICO DA INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL.....	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada para o Gestor	191
APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada para a Coordenadora do EMTI Profissional.....	192
APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada para os Professores	193
APÊNDICE D – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o Gestor Escolar	194
APÊNDICE E – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Coordenadora do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional.....	197
APÊNDICE F – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional.....	200
ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Técnico em Química.....	203
ANEXO B – Matriz Curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho.....	205

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional emerge com o Novo Ensino Médio (NEM) e tem se destacado no Brasil, buscando oferecer uma educação mais completa e alinhada às necessidades do mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino vai além da carga horária tradicional, propondo um currículo ampliado e integrado, que visa formar jovens não apenas para ingressar no ensino superior, mas também para atender às demandas profissionais da sociedade. A ideia é que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas específicas e que, ao final desse ciclo, eles estejam prontos para ingressar tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho, sendo esse último o objetivo maior do EMTI Profissional (Minas Gerais, 2021).

Nesse sentido, o estudo aqui realizado dedica-se a analisar a implementação do EMTI Profissional na Escola Estadual Diversidade e Poder (EEDP)¹, localizada em Minas Gerais. A escola iniciou a oferta dessa modalidade de ensino em 2020 e, com isso, gradativamente foi deixando de ofertar o Ensino Médio regular (tendo sua última turma do regular concluído o ensino médio em 2025), além dos dois últimos anos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): o terceiro ano EJA que se encerrou em dezembro de 2025 e o segundo ano EJA que se encerraria em julho de 2026, porém, devido à certificação da banca itinerante² de 2025, não houve alunos suficientes para a continuidade da turma. No momento da realização da pesquisa, as turmas de EMTI Profissional cursavam técnico em Segurança do Trabalho ou em Química. Cumpre esclarecer que a pesquisa de campo foi realizada no final de 2025, enquanto a análise dos dados ocorreu em 2026.

A escolha dessa instituição como campo de investigação está diretamente relacionada à minha³ vivência profissional e às inquietações observadas no que se

¹ Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, o nome verdadeiro da escola foi omitido.

² Exame de conclusão de etapa realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que visa aferir habilidades e competências de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental e o ensino médio na idade adequada. A participação é voluntária.

³ Os trechos que tratam da vivência da pesquisadora são apresentados em primeira pessoa do singular.

referem aos desafios enfrentados com a adoção dessa modalidade de ensino. Sou licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto e leciono há 12 anos em escolas públicas mineiras, uma municipal e outra estadual. Nessa última, *lócus* dessa pesquisa, leciono desde 2015, quando ingressei na rede estadual por meio de um concurso público. Até 2025, não havia trabalhado com o público da modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, porém, sempre observei várias inquietações por parte da gestão escolar, funcionários, professores e alunos no que tange à implementação dessa modalidade de ensino e, portanto, entendo que essa realidade configura um contexto pertinente e oportuno para ser explorado como estudo de caso, exigência do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Somente neste ano de 2026 passei a lecionar no EMTI Profissional. Então, como não tinha relação com essa modalidade até o momento da pesquisa, não participava das reuniões que eram específicas dessas turmas. Porém, o que eu sempre observava nas reuniões gerais eram questões meramente burocráticas sendo pautadas, enquanto questões pedagógicas não eram amplamente discutidas. Nas reuniões, geralmente eram repassadas informações da Superintendência Regional de Ensino (SRE) sobre como proceder nas aulas do EMTI Profissional, sobre o cumprimento de demandas institucionais e sobre a execução de determinações externas, enquanto as discussões pedagógicas permaneciam em segundo plano. Há pouco espaço, por exemplo, para refletir coletivamente sobre o que vem sendo efetivamente desenvolvido com os estudantes, sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, sobre os limites da proposta diante da realidade da instituição e sobre possíveis estratégias para qualificar sua execução.

Nesse sentido, observa-se que a implementação do EMTI Profissional tem ocorrido muito mais como atendimento a exigências institucionais do que como uma construção pedagógica debatida pela comunidade escolar. Ainda que a escola reconheça esses limites e procure aperfeiçoar suas práticas, dentro das condições que lhe são oferecidas, a reduzida autonomia diante das definições já estabelecidas e a fragilidade dos espaços de reflexão coletiva acabam restringindo as possibilidades de uma implementação mais crítica e contextualizada dessa política pública.

Além disso, muito embora minha atuação profissional não ocorresse no âmbito do EMTI Profissional, sua implementação impacta diretamente no exercício de minha função. Entre outros aspectos, posso citar a composição da minha carga horária (já que as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular tiveram sua carga horária diminuída nos primeiros anos de implementação), no planejamento, na motivação dos alunos, na organização da escola, na diminuição de matrículas e, conseqüentemente, de turmas.

Esse estudo, para além de contribuir de alguma forma com essa instituição de ensino e considerando que o estudo de políticas públicas é uma área em constante construção, visa também entender como as legislações nacionais e estaduais estão sendo implementadas, já que há muito tempo são debatidas no país a educação integral e as possibilidades de reforma do Ensino Médio. Conforme Melo e Diógenes (2022),

toda política educativa, ao ser analisada, tem sempre um recorte que ganha espaço significativo a partir da análise situada na particularidade do momento histórico em que é concebida e, assim, deve ser compreendida pelas influências mais universais do sistema capitalista com seus antagonismos e contradições (Melo, Diógenes, 2022, p. 83).

Tais propostas de reforma do Ensino Médio se justificam com o argumento de que essa etapa apresentava desafios, como, por exemplo, segundo o Ministro da Educação em carta ao então presidente do país em 2017, a evasão, os baixos resultados de aprendizagem, uma formação moral e cultural limitada, um ambiente familiar instável e baixos níveis de ambição quanto ao futuro.

Nogueira Filho (2022), ao analisar reformas educacionais bem-sucedidas (os casos do Ceará e de Pernambuco), evidencia a importância da formulação das políticas públicas, mas, sobretudo da sua relação com a implementação. Para o autor, é preciso se concentrar na discussão sobre “como as tentativas recentes de melhorar a qualidade da educação em redes de grande porte vêm sendo conduzidas” (Nogueira Filho, 2022, p. 57). Portanto, mais do que o conteúdo em si, é fundamental saber como implementar as reformas. Isso significa reconhecer que a efetividade de uma política pública não depende apenas de seus objetivos ou diretrizes formais, mas também das condições concretas em que ela é executada,

das mediações institucionais que atravessam esse processo e da forma como os sujeitos envolvidos a interpretam e a colocam em prática no cotidiano escolar.

No campo educacional, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a implementação de uma política não ocorre de maneira linear, homogênea ou automática. Entre o que é formulado no plano normativo e o que se concretiza nas escolas, há um conjunto de fatores que interfere diretamente na materialização da política, como as condições de infraestrutura, a organização do trabalho pedagógico, a atuação da gestão, a participação dos professores e as possibilidades reais de adaptação da proposta ao contexto. Desse modo, investigar o processo de implementação do EMTI Profissional revela-se fundamental para compreender a efetividade da política no contexto da EEDP e, a partir dessa investigação, propor estratégias para dirimir os desafios.

Nessa perspectiva, analisar a implementação do EMTI Profissional implica deslocar o olhar da política prescrita para a política em ação, isto é, para o modo como ela vem sendo vivenciada no interior da escola, com seus limites, tensões, avanços e possibilidades. Tal movimento é importante porque permite compreender não apenas os entraves que atravessam a execução da política, mas também as potencialidades que emergem no cotidiano escolar, a partir das experiências, percepções e práticas dos sujeitos que dela participam. Nesse contexto, a questão norteadora desta pesquisa é: quais os desafios e potencialidades na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na EEDP?

O objetivo geral desse trabalho foi compreender como foi implementado o EMTI Profissional na EEDP e os objetivos específicos foram: descrever o contexto histórico da política pública do EMTI Profissional; analisar as necessidades e especificidades com os desafios e potencialidades relativos à implementação do EMTI Profissional na EEDP; e propor ações para auxiliar a implementação do EMTI Profissional na EEDP.

Esse estudo justifica-se por tratar-se de uma política pública recente e que ainda requer atenção no seu processo de implementação e consolidação. Valendo-se do conceito metodológico do ciclo de políticas públicas, proposto por Ball e apresentado por Mainardes (2006), é sabido que essas políticas têm uma trajetória e contextos, sendo eles: contexto de influência, de produção de texto, de prática e de efeitos. Como essa política pública do EMTI Profissional já foi implementada na

EEDP, é importante descrever esses contextos e é essencial analisar quais foram seus efeitos, já que são observadas diversas transformações no cotidiano escolar. Além de identificar os desafios e as potencialidades da implementação do EMTI Profissional na EEDP, esse trabalho poderá contribuir para a implementação e consolidação dessa política no contexto em análise. Além disso, pode auxiliar ações em outras instituições que estão implementando a política.

Esse texto está dividido em quatro capítulos, sendo: esta Introdução, o capítulo 2, no qual é descrito o contexto do EMTI Profissional enquanto uma política pública, resgatando sua origem nacional e estadual, seus fundamentos legais, conceituais e seus princípios estruturantes, além da realidade do estudo de caso em questão na Escola Estadual Diversidade e Poder.

Em seguida, no capítulo 3, de caráter analítico, é apresentado o referencial teórico que auxiliará na construção da análise das informações produzidas na pesquisa de campo. Além do conceito de ciclo de políticas públicas, de Stephen Ball, apresentado por Mainardes (2006), são mobilizados os conceitos de burocrata de nível de rua, a partir de Lotta (2012), gestão escolar e currículo, com os estudos de Lück (2009), Burgos e Canegal (2011), Libâneo (2007; 2013) e Young (2014), para articular a discussão da implementação do EMTI Profissional com a literatura. A escolha por tais conceitos se justifica por compreender que o burocrata de nível de rua é aquele que trata dos profissionais que estão em contato direto com o cidadão e que, valendo-se de sua discricionariedade, implementa a política pública idealizada por outros atores. Já os conceitos de gestão escolar e de currículo são pertinentes uma vez que a equipe gestora tem papel fundamental na implementação das ações e compreender o currículo é essencial para analisar a formação integral proposta.

Além da conceituação teórica, no capítulo 3, também é apresentada a metodologia utilizada, de caráter qualitativo e com enfoque em estudo de caso único e contextualizado. A pesquisa foi dividida em duas etapas: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O levantamento teórico consistiu em revisão bibliográfica e análise documental de legislações, diretrizes curriculares, normativas e documentos institucionais da escola. Já o levantamento empírico foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos na implementação do EMTI Profissional na EEDP: o gestor escolar, a coordenadora do EMTI

Profissional e professores efetivos que lecionavam no EMTI Profissional em 2025 e que trabalhavam nessa escola há, pelo menos, seis anos.

Esses instrumentos de coleta permitiram a triangulação metodológica e uma compreensão mais aprofundada das práticas, desafios e percepções relacionadas à implementação da política educacional no contexto investigado. A análise dos dados foi conduzida com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), considerando três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. As evidências mostraram vários desafios inerentes a uma implementação do EMTI Profissional não planejada e alinhada com a escola. Esses desafios culminam na principal preocupação dos entrevistados: a diminuição do número de alunos e, conseqüentemente, de turmas. Os participantes da pesquisa também apontaram potenciais aspectos que poderiam ser destacados na política, porém, esses aspectos ainda não estão consolidados no funcionamento da modalidade.

Os dados produzidos possibilitaram refletir criticamente sobre os efeitos da política do EMTI Profissional no cotidiano escolar e subsidiaram as propostas descritas no capítulo 4, que podem contribuir para seu aprimoramento. As ações sugeridas são elementares e estruturantes, já que as evidências mostraram que a política pública precisa ser consolidada, inclusive por meio de documentos que regem as práticas da escola, como o Projeto Político Pedagógico. Por mais que os desafios se impõem no cotidiano escolar, o EMTI Profissional já é uma realidade na escola há seis anos, e, portanto, precisa ser estruturado e fortalecido.

Já nas considerações finais, são retomados os principais conceitos, articulados com as evidências encontradas e o reconhecimento de que são necessárias ações imediatas para que a EEDP consolide o EMTI Profissional e potencialize essa modalidade de ensino junto à comunidade escolar.

2 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL

Neste capítulo, buscou-se apresentar o caminho percorrido até a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, partindo de um resgate histórico das principais reformas do Ensino Médio nos últimos anos. O objetivo é contextualizar essa política pública, compreendendo suas bases legais, seus princípios orientadores e os desafios que ela impõe à escola pública.

Para isso, o capítulo desenvolve em quatro seções uma retomada histórica da trajetória de forma mais abrangente para o contexto mais particular. Na primeira seção, discute-se a Reforma do Ensino Médio no Brasil, destacando os principais marcos legais e as mudanças curriculares que dão sustentação ao EMTI Profissional. Na segunda, aborda-se o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase na distinção entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, bem como nos fundamentos e normativas que orientam essa política. Na terceira seção, o foco recai sobre o Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, buscando situá-lo no campo da Educação Profissional e Tecnológica e compreender seus princípios, diretrizes e especificidades no contexto mineiro. Ao longo desse percurso, também são mobilizados documentos e normativas que regulamentam a política, com o objetivo de compreender seus pressupostos e as contribuições que propõem para a formação dos estudantes.

Por fim, na quarta seção, essa discussão é aproximada do contexto específico da Escola Estadual Diversidade e Poder (EEDP), onde essa modalidade foi implementada em 2020. A partir disso, são apresentados aspectos relacionados à organização da escola, às mudanças provocadas pela política e às tensões que emergem na prática cotidiana. Essa contextualização se faz necessária para que, no capítulo seguinte, seja possível aprofundar a análise das narrativas dos sujeitos envolvidos e dos efeitos concretos dessa política no espaço escolar.

2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Antes de tratar especificamente da implementação do EMTI Profissional na EEDP, é necessário compreender o percurso histórico e normativo que envolve a etapa do Ensino Médio no Brasil, assim como as principais legislações que dialogam

com o surgimento de tal política. Traçar esse panorama nacional e estadual permite situar o EMTI Profissional como parte de um movimento mais amplo de reformas voltadas à reestruturação do currículo, da jornada escolar e das finalidades formativas dessa etapa de ensino.

Apesar de o Ensino Médio ser, no Brasil, uma atribuição de cada estado da federação, a definição mais abrangente de sua estrutura e da organização curricular resulta de políticas formuladas em âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, incluiu o Ensino Médio na Educação Básica, movimento que modificou o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, que antes versava sobre a obrigatoriedade e gratuidade somente do Ensino Fundamental e passou a prever também a progressiva universalização do Ensino Médio (Brasil, 1996). Em 2013, uma nova alteração na Constituição determinou a obrigatoriedade do ensino para todas as pessoas de quatro a dezessete anos, o que consolidou o Ensino Médio como um direito subjetivo e uma obrigação do poder público, ampliando sua centralidade nas políticas educacionais.

Além das mudanças no marco legal, houve também um importante avanço na garantia de financiamento para essa etapa. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 e pelo Decreto nº 6.253 de 2007, representou uma inflexão relevante no financiamento da educação pública. O FUNDEB assegurou não apenas a ampliação dos recursos para a educação básica, mas destinou e garantiu recursos específicos e ampliados para o Ensino Médio em Tempo Integral, reconhecendo a necessidade de ampliar a jornada escolar como estratégia de enfrentamento à evasão, à desigualdade de aprendizagem e à falta de perspectiva dos jovens (Brasil, 2007).

Nesse contexto das legislações educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram elaboradas em 2010, visando a melhoria da qualidade da educação para todos e a melhor adequação do ensino em relação à sociedade contemporânea. Essas diretrizes tratam das diversas formas de organização do Ensino Médio e uma delas é a educação integral, que trabalharia diversos aspectos além dos acadêmicos, como habilidades sociais, emocionais, físicas e culturais. Para isso, o tempo seria estendido para no mínimo sete horas diárias (Brasil, 2010).

Como pode-se notar, por se tratar de uma etapa marcada por inúmeros desafios, o Ensino Médio foi alvo de discussão durante anos. Entre os desafios pode-se citar a evasão, a reprovação, o alto índice de jovens fora a escola, os baixos resultados de aprendizagem, uma formação moral e cultural limitada, um ambiente familiar instável, baixos níveis de ambição quanto ao futuro e uma formação desconexa com a juventude, com o setor produtivo, bem como com as demandas da atualidade. Em setembro de 2016, esses e outros impasses foram expostos na carta assinada pelo então Ministro de Estado da Educação, propondo e argumentando a favor de uma Medida Provisória que alterasse a estrutura do Ensino Médio, a fim de solucionar e/ou amenizar os desafios identificados (Brasil, 2016).

Em convergência com esse diagnóstico, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), destaca-se ainda como desafio, o caráter plural da juventude, aspecto esse pontuado também pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Diante de condições de vida e de perspectivas de futuro diferentes e desiguais, caberia à escola – especialmente ao Ensino Médio – contribuir para dirimir essas diferenças e formar jovens capazes de transformarem suas próprias realidades e, conseqüentemente, a sociedade.

Diante desse cenário, ainda em setembro de 2016, houve a aprovação em caráter de urgência da Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Fato esse que Silva e Boutin (2018) julgam como ousado, considerando-se a complexidade da medida e o contexto de tensões políticas. Em 2017, a reforma foi convertida na lei nº 13.415/2017, porém esse movimento não considerou a contribuição de pesquisadores da área da Educação, a comunidade escolar e nem os movimentos sociais.

Ao final do mesmo ano, em meio à expansão das ideias neoliberalistas, foi também aprovada a Proposta de Emenda Constitucional nº 95 (PEC 95), na qual foram impostas restrições às despesas primárias (portanto, incluindo a educação) do país por vinte anos, a contar de 2017. Tal medida revela uma contradição estrutural com a reforma proposta, ou seja, enquanto a MP 746/2016 exigia investimentos para a ampliação da jornada escolar e modernização da infraestrutura, a PEC 95 restringia severamente os recursos necessários para viabilizar tais mudanças, tornando a implementação do Novo Ensino Médio um desafio financeiro quase insuperável para as redes públicas.

A Reforma do Ensino Médio, que ficou conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), trouxe várias alterações, como por exemplo, a flexibilidade do currículo e a diminuição da carga horária de disciplinas que estimulam e desenvolvem o pensamento crítico - como Filosofia e Sociologia. Esse ponto foi amplamente criticado e questionado, inclusive no Senado Federal, ao constatar, por meio de consultas públicas no portal E-Cidadania e de pesquisadores, que a sociedade, no geral, não aprovou tal reforma. Cara (2023), professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em entrevista ao Jornal “O povo”, do Estado do Ceará, destaca o caráter neoliberalista da Reforma e o fato de ela gerar ainda mais desigualdades.

No geral, a proposta de currículo flexível trouxe mudanças significativas, como a divisão dessa etapa de ensino em duas partes: uma base comum, chamada de Formação Geral Básica, correspondente aos componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a novidade trazida pela reforma, os chamados Itinerários Formativos, que oferecem aprofundamento em áreas específicas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, sugerindo um currículo adaptável. Os Itinerários Formativos, segundo os documentos oficiais, trazem a possibilidade de o estudante escolher em qual percurso de aprofundamento ele seguirá de acordo com a oferta dos arranjos formativos ofertados pelas instituições de ensino (Brasil, 2017).

Além disso, a reforma previu a ampliação progressiva da carga horária mínima do Ensino Médio, com o objetivo de as escolas oferecerem pelo menos 1.000 horas/aula anuais, totalizando 3.000 horas, no mínimo, ao longo dos três anos dessa etapa de ensino, visando melhorar a qualidade da educação e aumentar o tempo de aprendizado. Ou seja, as escolas de ensino médio passaram a ter uma carga horária mínima ampliada de 2.400 horas para 3.000 horas e a nova organização curricular passa a ser composta por dois blocos indissociáveis. As aprendizagens essenciais, comuns a todos os jovens e previstas na BNCC, devem ser distribuídas em, no máximo, 1.800 horas e os Itinerários Formativos devem ocupar, no mínimo, 1.200 horas, ofertando possibilidades de escolha para os jovens conforme seus interesses e necessidades (Brasil, 2017).

Ferretti (2018) pontua que o currículo flexível do NEM se justifica pelos baixos índices nas avaliações, contudo a estrutura do currículo não poderia ser a única

causa. Por exemplo, o abandono ou a reprovação dos estudantes devem ser levados em consideração. Assim, ele aponta que fatores como falta de infraestrutura das escolas, carreira dos professores pouco atrativa e baixas condições socioeconômicas das famílias são ignorados. Para o autor, o NEM estaria pautado na concepção de currículo, porém em seu significado mais reducionista: de matriz curricular apenas.

O autor tece também a crítica de que há uma certa natureza autoritária da Reforma e cita que houve movimentos contrários tanto ao conteúdo quanto à forma pela qual foi imposta. Entre as manifestações contrárias, registraram-se inclusive ocupações de escolas pelos próprios estudantes em defesa da revogação da lei, demanda que, entretanto, não foi atendida (Ferretti, 2018).

Vale ressaltar que a BNCC do Ensino Médio foi homologada em 2018, um ano após a homologação da versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, resultado de debates e negociações com a sociedade brasileira em geral e com atores do campo nacional. A BNCC nessas três etapas de ensino é um marco para a educação brasileira já que

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC do Ensino Médio, portanto, garante uma Formação Geral Básica, a qual todos os estudantes devem ter acesso, e uma parte diversificada, a ser complementada de acordo com o contexto das escolas, considerando-se características regionais e locais, além dos interesses próprios de cada comunidade escolar (Brasil, 2018).

Apesar de a BNCCEM ter sido debatida por anos, à época de sua homologação, após o *impeachment* da então presidente do país, em meio a uma instabilidade política, segundo Burgos (2018), professor que integrou a equipe de Sociologia na elaboração de uma das versões desse documento, o texto final não considerou todo o histórico de debates que haviam sido feitos por pesquisadores e professores da educação básica. Embora Burgos (2018) pontue esse descompasso

entre o debate e o texto homologado, ele defende a importância da BNCC inclusive para combater as desigualdades, já que ela traz uma parte comum de habilidades que todos os estudantes devem desenvolver, mas propõe também uma parte flexível, a qual é dever de cada estado/região definir de acordo com suas especificidades, considerando diversos fatores como o geográfico, o histórico, o social, o cultural.

Ferretti (2018) salienta que, apesar de a reforma trazer em seu texto que os Itinerários Formativos e a parte da Formação Geral Básica prevista na BNCCEM seriam integrados, na prática, o percurso de educação profissional de nível técnico fica um tanto quanto desconectado das áreas comuns. Ainda sobre os Itinerários Formativos, o autor tece críticas relativas à suposta escolha do estudante. A verdade é que o estudante faz escolhas dentro do que já está pré-estabelecido pelas redes estaduais ou pelas instituições de ensino por meio dos arranjos curriculares. Portanto, o que foi propagado na mídia à época da homologação da reforma, sobre o jovem ter a liberdade de escolha de acordo com seu perfil e interesse não se consolida na prática.

Nesse mesmo debate, Cara (2023) critica o foco curricular da reforma e o seu caráter neoliberalista, que não prepara o estudante para viver em nossa sociedade, a qual muitas vezes é injusta e desigual e, portanto, não o prepara para ter o desejo e o poder de transformá-la. Para ele, o fato de estudantes terem se manifestado fazendo acampamentos nas escolas à época da Medida Provisória em 2016 deixou evidente que o problema não era o currículo em si. Segundo ele, os jovens reivindicavam uma escola do século XXI, que fosse pensada para atender às demandas atuais, que tivessem, por exemplo, estruturas como laboratório de ciências, laboratório de informática, internet banda larga, quadra esportiva coberta e professores capacitados em formações contínuas.

Sobre esse último aspecto, Cara (2023) também pontua a dificuldade de atribuição de aulas aos professores após a reforma, já que esses precisam lecionar disciplinas para as quais não têm formação específica – devido à diminuição da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica e introdução de outras disciplinas que compõem os Itinerários Formativos. Ressalta-se aqui que no texto da reforma há a permissão de que profissionais - não necessariamente professores - possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência

profissional, desde que possuam notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino “atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (Brasil, 2017). Considera-se que esse aspecto contribui para a desvalorização da formação científica completa e da carreira docente.

Diante dessas e de outras questões, em 31 de julho de 2024, foi homologada a Lei 14.945 alterando novamente a LDB e reestruturando o Ensino Médio. Algumas diretrizes da reforma foram revogadas – como o veto da proposta de incluir disciplinas dos Itinerários Formativos como parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o veto sobre tornar o ensino de espanhol obrigatório. Entre outras alterações, pode-se dizer que a mais significativa foi o aumento da carga horária das disciplinas da BNCC – que voltaram a ter 2400 horas - e, conseqüentemente a diminuição das disciplinas dos Itinerários Formativos.

Acredita-se que tal alteração indica uma tentativa de revalorizar os componentes curriculares da BNCC, buscando garantir maior homogeneidade na formação dos estudantes e responder às críticas de que a flexibilização excessiva comprometia a equidade e a qualidade do ensino (Godinho, Martins, 2025). Apesar disso, pesquisas apontam que a contrarreforma mantém traços de um projeto alinhado a lógicas neoliberais, que enfatizam a preparação para o trabalho em detrimento da formação humana integral e da equidade social.

Em análises comparativas das matrizes curriculares implementadas em Minas Gerais, observou-se que as mudanças decorrentes da lei não eliminaram desigualdades regionais na oferta dos Itinerários e tampouco garantiram efetiva autonomia aos estudantes (Almeida, Santos, 2025). Nessa mesma direção, Garcia *et al.* (2025) destacam que as sucessivas reformas do Ensino Médio, inclusive a mais recente, expressam um movimento histórico de disputas sobre o papel da escola, ora reforçando a base comum, ora ampliando a flexibilização, sem que se resolvam os desafios estruturais que atravessam essa etapa da educação básica no Brasil. Como pode-se notar, embora necessária, a Reforma do Ensino Médio gerou muitas críticas e não contribuiu para solucionar os problemas aos quais se propôs.

Encerra-se, assim, essa seção destacando que a mudança legal, embora necessária, não é suficiente. Na sequência, discute-se a diferença entre Educação

Integral e Educação em Tempo Integral, destacando a ampliação de tempos e espaços formativos, permanência e qualidade, dialogando com as normativas.

2.2 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Para compreender a trajetória do Ensino Médio em Tempo Integral, é importante destacar a diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Quando há referência apenas ao “tempo integral”, não há o destaque com a preocupação sobre o que é feito durante aquele tempo, já que, por si só, uma carga horária estendida não garante uma formação completa, nem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Já quando se trata de educação integral, tal qual se compromete a BNCCEM, ela

deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Portanto, apesar desses termos serem utilizados como sinônimos, há uma diferença que por vezes é ignorada, inclusive pelos documentos oficiais, haja vista a nomenclatura Ensino Médio em Tempo Integral quando, na verdade, essa política pública, de acordo com os documentos orientadores, não trata apenas da necessidade de se ampliar a permanência do estudante na escola, mas também de oportunizar uma formação humanista, emancipatória, integral, que considera as dimensões e as potencialidades intelectual, física, emocional, social e cultural (Minas Gerais, 2022). A Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral associa esses dois termos:

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Brasil, 2016).

Entretanto, no próprio texto da BNCCEM, afirma-se que o compromisso com a educação integral não está atrelado ao tempo que os estudantes estão nas instituições de ensino, mas sim ao desenvolvimento de aprendizagens que contribuam para uma formação alinhada aos interesses e necessidades dos alunos, além de considerar o mundo contemporâneo (Brasil, 2018). Logo, os conteúdos escolares devem ser aplicáveis ao mundo real, tendo o estudante como protagonista e condutor de seu projeto de vida.

Dito isso, faz-se aqui uma breve retomada histórica da educação integral até chegar ao EMTI. No Brasil, a educação integral não é novidade. Ao contrário, as ideias sobre esse assunto são da década de 1930, com as concepções de Anísio Teixeira e os Pioneiros da Educação Nova, que propunham uma renovação da escola tradicional, defendendo o ensino público, gratuito, laico, obrigatório e para todos. Já nessa época, pensava-se a educação não como apenas conteudista, mas também como parte social que envolve cultura e cidadania.

(...) o direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

A concepção de educação integral defendida pelos pioneiros da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930 estava profundamente associada ao projeto de modernização da sociedade brasileira. Em oposição à escola tradicional da época, centrada na memorização de conteúdos e restrita à transmissão de conhecimentos acadêmicos, os educadores escolanovistas defendiam uma formação mais ampla, voltada para o desenvolvimento intelectual, físico, moral, social e cultural dos estudantes. A educação deveria contemplar a formação do indivíduo em sua

totalidade, preparando-o não apenas para o trabalho, mas também para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, Anísio Teixeira destacou-se como um dos principais formuladores dessa perspectiva. Influenciado pelas ideias pragmatistas de John Dewey, o educador compreendia a escola como uma instituição social capaz de promover a democratização da sociedade brasileira. Para ele, a educação não deveria restringir-se à instrução formal, mas proporcionar experiências diversificadas que favorecessem o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Cavaliere (2010), a defesa da educação integral constituiu um dos elementos permanentes do pensamento de Anísio Teixeira, articulando-se a temas como a democratização da escola pública, a superação do dualismo educacional e a melhoria da qualidade da educação popular.

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar não era entendida como um fim em si mesma. O aumento da permanência dos estudantes na escola poderia contribuir para a formação integral, mas apenas quando associado à ampliação das experiências educativas. Tratava-se, sobretudo, de ampliar as funções educativas da instituição escolar, incorporando atividades culturais, artísticas, corporais, científicas e de preparação para a vida democrática. A educação integral de Anísio Teixeira significava uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, destinada à formação plena dos indivíduos e ao fortalecimento da democracia (Cavaliere, 2010).

Além disso, a defesa da educação integral estava associada à crítica ao dualismo educacional brasileiro. Anísio Teixeira compreendia que a escola brasileira reproduzia desigualdades sociais ao oferecer diferentes tipos de educação para grupos sociais distintos. Dessa forma, a educação integral surgia como instrumento de democratização das oportunidades educacionais, buscando garantir uma formação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem social.

Assim, a concepção de educação integral formulada pelos pioneiros da Escola Nova ultrapassava a ideia contemporânea de simples ampliação da carga horária escolar. Ela constituía um projeto político e pedagógico comprometido com a democratização da educação, a formação integral dos sujeitos e a construção de

uma sociedade mais justa e democrática, princípios que deveriam nortear as implementações de políticas públicas sobre a educação integral ainda hoje.

Anísio Teixeira, em 1950, como secretário de Educação e Saúde da Bahia, criou o Centro de Educação Carneiro Ribeiro – conhecido como Escola Parque -, no qual eram propostas e desenvolvidas atividades que considerassem a dimensão social, incluindo as transformações vividas pelo país à época. Mais tarde, à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), ele propôs a implantação desse modelo em Brasília com a criação de 28 escolas. A ideia era expandir o modelo para todo o território nacional, contudo, o projeto não se sustentou nessa forma mais abrangente. Das 28 escolas previstas inicialmente, 8 estão em funcionamento atualmente.

Entre a experiência das Escolas Parque e o início dos anos 2000, outras iniciativas relevantes buscaram consolidar a jornada ampliada no Brasil. Na década de 1980, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro. Inspirados no legado de Anísio Teixeira, os CIEPs visavam oferecer educação, cultura, lazer e assistência à saúde sob o mesmo teto, focando na formação do cidadão de forma plena. Posteriormente, na década de 1990, o governo federal implementou o projeto dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) que, embora tenham sofrido críticas quanto à sua descontinuidade e manutenção, reforçaram a discussão sobre a escola como centro de proteção social e desenvolvimento humano, preparando o terreno para as políticas que surgiriam no século XXI.

A década de 1990 foi marcada pela consolidação do arcabouço jurídico que passou a sustentar, em âmbito nacional, as iniciativas voltadas à Educação Integral. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), estabeleceu-se, no artigo 34, a previsão de ampliação progressiva da jornada escolar no Ensino Fundamental em Tempo Integral, conforme os critérios definidos pelos sistemas de ensino. Posteriormente, essa orientação foi reforçada pelas metas do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010), contribuindo para que a Educação Integral deixasse de se restringir a experiências isoladas e passasse a ocupar lugar de maior centralidade nas políticas públicas educacionais. Esse fortalecimento normativo possibilitou, assim, a passagem de

iniciativas locais para uma estratégia mais ampla de indução e fomento em nível federal.

Nesse contexto, um marco importante foi a instituição do Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007. A fim de fomentar a educação integral, esse programa foi instituído de forma a complementar o currículo com atividades socioeducativas e de reforço no contraturno, ampliando a carga horária do estudante (Brasil, 2007). Desse modo, observa-se a passagem de um movimento predominantemente normativo para uma política pública mais diretamente voltada à operacionalização da Educação Integral nas redes de ensino.

De acordo com Moll (2008), com a obrigatoriedade do ensino básico e com a consequente expansão das matrículas, a escola adquire o papel não apenas conteudista, acadêmico, mas pensando - além do acesso - também na permanência desses estudantes. Logo, ela passa a lidar com as desigualdades sociais e com as tantas outras diferenças. O Programa Mais Educação foi assim pensado para associar políticas sociais à escola, acrescentando atividades diferenciadas como forma de diminuir as diferenças e garantir os direitos das crianças e dos adolescentes.

Uma das justificativas para a criação do programa foi que, em 2006, O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostrava valores discrepantes entre as escolas e, embora o fator pobreza não seja o único determinante para esses valores, estudos mostram que há relação direta entre a vulnerabilidade social e a dificuldade de permanência na escola, evasão e dificuldades de aprendizagem (Henriques, 2001). Dessa forma, o Programa visava contribuir para a quebra da tendência desse círculo se perpetuar.

Atrelada à necessidade de oferecer uma educação de qualidade que embase todos os outros direitos humanos, está a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da educação e a valorização destes. Sobre isso, em 2008, foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, por meio da Lei nº 11.738, com 1/3 da jornada destinada para atividades extraclasse, oferecendo, assim, base para planejamento, integração curricular e formação continuada, que são elementos críticos quando se amplia a jornada e se diversificam experiências formativas (Brasil, 2008).

Com essas diversas funções além da função principal de ensinar sendo assumidas pelos professores e pela escola como um todo, Moll (2008) discute a relação tempo/espço no contexto da Educação Integral. Sobre o tempo, ela destaca a ampliação da jornada, e sobre o espaço, destaca os territórios onde cada escola está inserida. A autora traz a reflexão pela qual iniciamos essa sessão: estender a carga horária (o que seria o tempo integral) por si só não garante uma formação humana ampla. Moll (2008) cita a importância de uma Educação Integral que reconfigure o projeto pedagógico, envolvendo atividades interdisciplinares, no qual aspectos artísticos, culturais e sociais sejam desenvolvidos e valorizados, inclusive com parcerias com empresas, instituições e associações. Em outras palavras, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a se organizar como um ambiente educativo, que convoca múltiplas linguagens, metodologias ativas, experiências culturais e participação comunitária.

Cavaleri (2010) aborda a educação integral também nesse sentido de ampliação de tempos e espaços educacionais para que a escola seja capaz de combater as desigualdades sociais por meio da educação de qualidade. Sobre esse compromisso social, Guará (2009) assinala que a Educação Integral, em contextos de extrema pobreza e exclusão, pode também significar proteção às crianças e aos adolescentes, que ficam seguros dentro da escola, ainda que não haja atividades diferenciadas que abranjam as diversas dimensões da formação humana. Nesse sentido, a escola parte de uma política assistencialista para proteger estudantes em vulnerabilidade social. A ideia de Guará compactua com a de Paulo Freire (1996), que destaca que a escola precisa ser humanizada, ou seja, a simples ampliação da jornada não seria suficiente para formar um indivíduo autônomo, crítico e consciente.

Em termos de marcos legais nacionais mais atuais, observa-se que na própria lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, foi criada também a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, cuja finalidade é promover a ampliação da carga horária nas escolas de Ensino Médio para, no mínimo, 1.400 horas anuais, com o objetivo de implementar um modelo de ensino integral. Para tornar viável essa política, o Ministério da Educação, de acordo com a lei, deve repassar recursos às escolas que iniciarem a implementação pelo prazo de dez anos. Esses repasses são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Reforçando a necessidade

dessa ampliação de escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral, foi aprovada a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, na perspectiva da educação integral, priorizando instituições de ensino que atendam a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

No âmbito estadual, o Decreto nº 47.227 de 02 de agosto de 2017, o qual dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado de Minas Gerais, estipulando para a jornada escolar o mínimo de sete horas diárias, prevê que o ensino integre as áreas do conhecimento, vise ao avanço escolar do estudante e também promova atividades significativas que considerem a vivência. Além do tempo, o decreto explicita princípios (igualdade de acesso e permanência, gestão democrática, valorização docente, vínculo com trabalho e práticas sociais, respeito à diversidade, entre outros) e objetivos formativos: formação integral, integração de ações e programas ao currículo, ampliação de saberes em espaços socioculturais no contraturno, inclusão de artes/cultura/esporte/lazer, redução de evasão e distorção idade-série, proteção social e cidadania, atendimento educacional especializado e aproximação escola-família-comunidade. De acordo com esse decreto, a Secretaria de Estado de Educação é responsável por implementar essa política de forma gradativa e também por firmar parcerias com outros órgãos públicos e/ou entidades da sociedade civil a fim de executá-la (Minas Gerais, 2017).

No mesmo ano desse decreto (em 2017) o estado de Minas Gerais passou a implementar o EMTI em algumas escolas que atendiam aos critérios estabelecidos pelo MEC e foi expandindo o número de instituições contempladas a cada ano. No início da implementação, o EMTI foi ofertado em 42 escolas. Em 2019, o número subiu para 78 escolas e assim a modalidade foi sendo ampliada: 272 escolas em 2020; 391 em 2021; 591 em 2022; e em 2023, 721 escolas ofertavam o EMTI, considerando as modalidades propedêutico ou profissional. (Estúdio Educação MG, 2023).

É importante mencionar que a política de educação integral está também prevista no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 em sua meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Embora o PNE tenha tido sua

vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2025-2035) já se encontrava em tramitação no Congresso Nacional com metas ainda mais audaciosas à época dessa pesquisa de campo. A proposta atual do PNE, aprovada pela Lei 15.388, de 14 de abril de 2026, com vigência de dez anos, prevê que, nos primeiros cinco anos de vigência, pelo menos 50% das escolas públicas ofereçam esse modelo, alcançando 35% dos estudantes (Brasil, 2026). Já ao final do decênio, a expectativa é que a educação integral atinja 65% das escolas públicas e contemple, no mínimo, 50% dos alunos da educação básica brasileira (Brasil, 2026). Ao associar a ampliação da jornada escolar à garantia de condições adequadas de aprendizagem, inclusão e desenvolvimento integral, o novo PNE reforça a compreensão de que a educação integral deve constituir-se como política estruturante para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

Segundo o Painel de Monitoramento do Inep, o indicador 6a (percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da educação em tempo integral e que estão em jornada de tempo integral) tinha como meta alcançar 25% dos estudantes, porém, em 2024, último ano de vigência, o percentual observado foi de 23%. Já sobre o indicador 6b (percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da educação em tempo integral em jornada de tempo integral) a meta era de 50%, contudo apenas 33,1% das escolas corresponderam ao esperado (Brasil, 2024).

Como pode-se notar, há destaques nas políticas públicas educacionais para o Ensino em Tempo Integral e há um movimento constante em prol da melhoria do ensino médio, sendo a ampliação da carga horária e a formação completa, com conhecimentos em áreas diversas voltadas para a vivência do aluno uma tendência para a solução dos desafios dessa última etapa do ensino básico. Em Minas Gerais, a abrangência do EMTI – sem aqui discutir-se sobre qualidade - tem sido expressiva, inclusive sobre o EMTI Profissional, tópico esse apresentado na seção seguinte.

2.3 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

Antes de tratar especificamente do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, é necessário situá-lo no campo mais amplo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A história do ensino técnico no país é marcada por disputas em torno da relação entre educação, trabalho e formação humana. Cunha (2000), ao analisar o ensino industrial-manufatureiro brasileiro, mostra que a formação voltada ao trabalho manual foi historicamente pouco valorizada, em razão da própria organização social brasileira, marcada pela escravidão e pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essa herança contribuiu para que a educação profissional fosse, por muito tempo, associada à formação das classes trabalhadoras, enquanto a formação geral e propedêutica permaneceu vinculada aos grupos socialmente privilegiados.

Essa trajetória ajuda a compreender por que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não pode ser analisada apenas como oferta de cursos voltados ao mercado de trabalho. Trata-se de uma modalidade atravessada por contradições históricas: ao mesmo tempo em que pode ampliar oportunidades educacionais e profissionais para os jovens, também pode reproduzir uma formação restrita, caso seja organizada somente como preparação imediata para ocupações específicas. Por isso, discutir o EMTI Profissional exige considerar tanto sua dimensão legal e curricular quanto as concepções de formação que sustentam sua implementação.

É a partir dessa compreensão que a EPT, no Brasil, deve ser situada como parte da formação humana integral, e não como um apêndice do sistema educacional. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, afasta uma leitura puramente utilitarista da formação profissional. Essa perspectiva é reforçada pela LDB de 1996, que vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Nesse debate, Saviani (2007) e Frigotto (2010) contribuem ao defenderem o trabalho como princípio educativo, compreendido não como simples treinamento para execução de tarefas, mas como mediação para que o estudante compreenda os fundamentos científicos, tecnológicos e sociais que estruturam os processos produtivos.

No plano normativo, a Educação Profissional e Tecnológica passou por diferentes formas de organização, especialmente a partir da LDB. Moraes e Albuquerque (2020) observam que, na redação inicial da LDB, a educação profissional ocupava uma posição particular no sistema educacional brasileiro, situada entre a Educação Básica, a Educação Superior e o mundo do trabalho. Posteriormente, o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou a educação profissional em níveis próprios, reforçando uma organização separada do ensino regular. Esse arranjo foi alterado pelo Decreto nº 5.154/2004, que revogou a normativa anterior e retomou a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, abrindo caminho para as formas integrada, concomitante e subsequente de oferta.

Outro marco relevante foi a Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB e passou a tratar mais diretamente da Educação Profissional e Tecnológica, ampliando sua presença na organização da educação nacional. Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo a EPT como modalidade educacional que perpassa os níveis da educação nacional e se articula às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. No âmbito estadual, a Resolução CEE/MG nº 484/2021 dispõe sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino de Minas Gerais, tratando de sua organização, operacionalização, avaliação e acompanhamento. Essas normativas são relevantes para este estudo porque permitem compreender o EMTI Profissional não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como uma política situada no encontro entre Ensino Médio, Educação Integral e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Embora esse percurso normativo amplie a presença da EPT na organização educacional brasileira, sua materialização continua permeada por tensões históricas. A educação assume o papel de possibilitar o acesso ao conhecimento socialmente produzido, superando uma formação limitada à execução de tarefas. No entanto, a trajetória da EPT no Brasil revela problemáticas que dificultam a materialização dessa concepção. Historicamente, a educação brasileira foi estruturada sob uma lógica dual, marcada pela separação entre formação geral e formação profissional. Como discute Kuenzer (2000), essa dualidade consolidou percursos formativos distintos para diferentes grupos sociais, destinando às classes trabalhadoras uma

formação de caráter mais instrumental, enquanto a formação mais ampla permaneceu associada aos grupos socialmente privilegiados.

Em contraposição a essa lógica, fortalecem-se as discussões em torno da formação integrada e da politécnica. Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), a politécnica refere-se à compreensão dos fundamentos científicos que estruturam os processos produtivos, e não ao domínio fragmentado de técnicas. Nessa direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a integração entre formação geral e profissional como horizonte do Ensino Médio, orientada por um projeto formativo comprometido com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Para os autores, essa proposta implica reconhecer o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões indissociáveis na formação dos sujeitos.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva ocorre em meio a contradições. Conforme problematiza Frigotto (2010), as políticas educacionais têm sido atravessadas por orientações que enfatizam a adaptação dos sujeitos às dinâmicas do mercado de trabalho, o que pode limitar a construção de uma formação mais ampla. Nesse cenário, a educação profissional passa a oscilar entre propostas de formação integral e iniciativas mais pragmáticas, voltadas à empregabilidade.

A discussão sobre a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional é central para compreender os limites e as possibilidades do EMTI Profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que a formação integrada deve articular trabalho, ciência e cultura, superando a separação entre formação geral e formação profissional. Nessa perspectiva, a educação técnica não deve ser reduzida ao treinamento para o exercício de uma ocupação, mas deve possibilitar que o estudante compreenda os fundamentos científicos, históricos, sociais e tecnológicos que estruturam os processos produtivos. Assim, a integração curricular não se realiza apenas pela presença de disciplinas técnicas na matriz, mas depende de planejamento pedagógico, condições institucionais, formação docente, infraestrutura adequada e articulação entre os diferentes campos do conhecimento.

É nesse contexto que se insere o Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. Ao articular a ampliação da jornada escolar à formação técnica, essa política retoma debates históricos da EPT e recoloca, em novas bases, tensões já presentes nesse campo. Como aponta Kuenzer (2017), há o risco de reconfiguração de formas de dualidade, agora associadas a novos arranjos curriculares. Desse

modo, a ampliação do tempo escolar, embora represente uma possibilidade de aprofundamento da formação, não garante, por si só, a integração entre os diferentes campos do conhecimento. Por isso, é necessário observar de que modo essa integração é formulada no âmbito das políticas educacionais e quais finalidades lhe são atribuídas.

No âmbito do EMTI Profissional em Minas Gerais, o livro de orientações da política (Minas Gerais, 2021) destaca que a formação técnica e profissional permite que os alunos possam optar por um Itinerário Formativo voltado à formação técnica profissionalizante, visando aproximar a escola do mercado de trabalho e oferecendo opções que preparem os estudantes para uma inserção mais direta no mundo profissional. Dessa forma, a proposta do EMTI Profissional é ir além dos conteúdos básicos definidos pela BNCCEM, destacando o protagonismo do estudante e sua inserção no mercado de trabalho atual. Essa política vem como mais uma tentativa de diminuir as fragilidades dessa última etapa da educação básica, como a evasão, as desigualdades educacionais e sociais, a desmotivação e a dissociação entre o que se aprende na escola e o mundo do trabalho.

Apesar de, no geral, o EMTI ter por objetivo a ampliação da jornada para uma formação integral, integrada, completa, é fundamental distinguir aqui o EMTI Propedêutico e o EMTI Profissional. Embora ambas as modalidades compartilhem a defesa da permanência ampliada do estudante na escola e o discurso de uma formação que ultrapasse os limites do ensino tradicional, elas se diferenciam de modo significativo quanto às suas finalidades formativas e, conseqüentemente, quanto à organização curricular que as sustenta.

A principal diferença está em seus objetivos e, portanto, na composição curricular. No EMTI Propedêutico, o foco está no ingresso no ensino superior, visto que os Itinerários Formativos compostos por arranjos de conteúdos elaborados por cada escola permitem ao estudante o aprofundamento em uma área do conhecimento. Essa escolha dos Itinerários por parte dos estudantes, conforme a lei 13415/2017, deve ser orientada pela escola. Há uma ênfase, inclusive, nos componentes curriculares como Projeto de Vida e Estudos Orientados. Já o EMTI Profissional, como o nome sugere, tem por objetivo focar na formação técnica do estudante de modo que, ao concluir a educação básica, ele esteja certificado para ingressar no mundo do trabalho.

No Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede pública do Estado de Minas Gerais, há a afirmação de que um dos objetivos da educação integral e integrada é

fortalecer a rede de educação profissional, com vistas ao aumento da escolarização e à melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador, tendo como centralidade o estudante e considerando como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (Minas Gerais, 2017).

Ferreira e Cantarelli (2021) apontam a importância de uma organização estrutural, pedagógica e financeira que sustente esse tipo de política pública educacional para uma formação verdadeiramente emancipatória e integral do estudante. Como as instituições geralmente enfrentam esses desafios e, portanto, não estão preparadas, segundo os autores, ou a política acaba sendo adaptada à realidade e se perdendo em seus objetivos, ou há a parceria público-privada, na qual instituições não governamentais assumem as atividades ou parte delas.

Os autores chamam a atenção para o fato de a Lei 13415/2017 permitir atividades dessas instituições fora do ambiente escolar e estarem sujeitas a uma fragmentação grande que quebre o propósito da educação integral e que esteja desconexa com o Projeto Político Pedagógico (PPP), transformando-se e limitando-se a uma política meramente assistencialista. Para que isso não ocorra, o currículo deve guiar as ações de modo a manter as funções da escola em suas várias dimensões, inclusive a social (Ferreira, Cantarelli, 2021).

Para a implementação da política do EMTI Profissional, o estado de Minas Gerais fez parcerias com cinco organizações: ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação); IET (Itaú Educação e Trabalho); Instituto Natura; Instituto Sonho Grande; e Sebrae-MG (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais). Os principais papéis de cada uma são destacados a seguir.

O ICE assumiu a difusão do Modelo da Escola da Escolha, promovendo a análise de convergências metodológicas entre os parceiros e o acompanhamento da gestão e do trabalho pedagógico nas escolas. O IET concentrou-se na articulação curricular entre acadêmico e técnico, com a criação de ementas de cursos técnicos e levantamento de requisitos para laboratórios. O Instituto Natura contribuiu com o aperfeiçoamento do sistema de matrículas e “enturmação”, além de prestar apoio

técnico à gestão e à racionalização de custos. O Instituto Sonho Grande dedicou-se ao planejamento de logística, infraestrutura e expansão das escolas, além das avaliações sobre o impacto do modelo e as divulgações sobre Ensino Médio em Tempo Integral para engajar comunidades. Por fim, o Sebrae-MG atuou na inserção do componente curricular Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo, no desenvolvimento de um plano de Estudos Tutorado sobre Educação Empreendedora, no diálogo com empresas na revisão das matrizes curriculares e estruturação de formações para professores em Educação Empreendedora (Minas Gerais, 2021).

A presença dessas instituições na formulação e na implementação do EMTI Profissional precisa ser analisada para além da ideia de apoio técnico ou cooperação pontual. Trata-se de um movimento mais amplo de aproximação entre políticas públicas educacionais, organizações privadas e entidades do terceiro setor. Ball (2014; 2018) contribui para essa compreensão ao discutir a formação de redes políticas globais, nas quais atores privados, fundações, institutos e organizações empresariais passam a participar da definição de agendas, modelos de gestão, materiais, avaliações e formas de acompanhamento das políticas educacionais. Nessa perspectiva, a política pública deixa de ser produzida apenas pelo Estado e passa a ser permeada por redes de influência que articulam interesses públicos e privados.

Esse processo também se relaciona ao que Motta e Andrade (2020) denominam empresariamento da educação de novo tipo, caracterizado pela presença crescente de atores empresariais na definição de concepções pedagógicas, formas de gestão e estratégias de avaliação. No caso do EMTI Profissional em Minas Gerais, a participação de instituições como ICE, IET, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Sebrae-MG revela que a implementação da política não se dá apenas por meio de normativas estatais, mas também por meio de modelos, materiais, formações e orientações produzidas ou mediadas por organizações externas à escola pública.

Nessa mesma direção, Alves, Klaus e Loureiro (2021) problematizam a presença da pedagogia empreendedora e da racionalidade neoliberal no campo educacional, mostrando como valores associados ao empreendedorismo, à eficiência, ao desempenho e à adaptação dos sujeitos ao mercado passam a

orientar práticas escolares. Essa discussão dialoga diretamente com o EMTI Profissional, sobretudo quando se observa a inserção de componentes voltados à preparação básica para o trabalho e ao empreendedorismo, bem como a ênfase na aproximação entre escola e demandas produtivas. Embora tais elementos possam ampliar determinadas oportunidades formativas, também podem reduzir o sentido da formação integral, caso a educação passe a ser compreendida predominantemente como preparação para empregabilidade.

Evangelista e Melo (2023), ao analisarem a atuação de institutos do terceiro setor no Ensino Médio em Tempo Integral, contribuem para reforçar essa leitura crítica, pois evidenciam que a lógica empresarial pode chegar à escola por meio de programas, materiais, formações e modelos de gestão apresentados como soluções para os problemas da educação pública. Assim, a presença do setor privado não se restringe ao financiamento ou ao apoio operacional; ela também interfere nas formas de compreender a qualidade da educação, o papel da gestão, o currículo e os resultados esperados. Na implementação do EMTI Profissional, essa interferência merece atenção porque a política articula ampliação da jornada, formação técnica, indicadores de desempenho e demandas do mundo do trabalho.

Desse modo, embora as parcerias possam oferecer recursos, materiais, formações e possibilidades de organização para as escolas, elas também carregam concepções de educação que precisam ser analisadas criticamente. Quando a implementação de uma política pública passa a ser orientada por metas de eficiência, produtividade, resultados e inserção no mercado, corre-se o risco de secundarizar dimensões próprias da formação integral, como a formação crítica, cultural, científica, ética e cidadã. Portanto, a análise do EMTI Profissional deve considerar essa tensão: de um lado, a política se apresenta como possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais e profissionais dos estudantes; de outro, sua implementação ocorre em um contexto de crescente participação de atores privados na educação pública, o que pode reorientar finalidades, práticas e sentidos da escola.

Nessa mesma direção, a definição e a escolha dos cursos vinculados ao EMTI Profissional e das escolas que os ofereceriam, basearam-se em um estudo regional que mapeou a demanda de empregabilidade e as tendências do mercado formal nas 12 mesorregiões do estado. Entre os critérios de escolha das escolas,

destacou-se o indicador de vulnerabilidade social como parâmetro central de priorização (Minas Gerais, 2021).

Com a ampliação da política, novas escolas passaram a integrar a oferta do EMTI Profissional, contemplando cursos como: açúcar e álcool, agroecologia, agronegócio, agropecuária, alimentos, análises químicas, celulose e papel, desenvolvimento cultural regional, desenvolvimento de sistemas, eletromecânica, eletroeletrônica, eletrônica, eletrotécnica, informática, logística, mecânica, química, segurança do trabalho e transações imobiliárias. A definição da oferta de cada curso em cada instituição de ensino, considera, como dito, vários critérios, como: contexto regional, tipos de recursos e insumos necessários e oferta e demanda de profissionais na área (Minas Gerais, 2021).

Como pode-se notar, o EMTI Profissional nos moldes em que se encontra nasce da lógica mercantilista, gerencialista e foca em produtividade. Essa orientação, embora possa ampliar determinadas oportunidades de formação técnica para os estudantes, também precisa ser analisada criticamente, pois pode fragilizar a concepção de educação integral quando a formação passa a ser orientada de modo predominante pela preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, Silva e Boutin (2018) contribuem ao problematizar o risco de uma formação voltada à constituição do sujeito produtivo, distanciando-se de uma proposta educativa comprometida com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Assim, na seção seguinte, há o destaque para o EMTI Profissional na EEDP, para a compreensão do contexto de implementação e dos desafios inerentes a essa política pública educacional.

2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL NA ESCOLA ESTADUAL DIVERSIDADE E PODER (EEDP)

A Escola Estadual Diversidade e Poder vem passando por diversas mudanças ao longo dos últimos anos. Para entender melhor essas mudanças, abaixo há uma breve descrição da escola e um breve histórico dos últimos anos.

A instituição tem 104 anos de história. À época de sua inauguração, em 12 de junho de 1922, a escola funcionava em prédios particulares. Anos depois, em 1947, foi transformada em Grupo Escolar, funcionando ainda em prédios particulares e em

salas de aulas de outra escola estadual, localizada no centro da cidade, ofertando o Ensino Fundamental (antiga 1ª a 8ª série) e Ensino Médio (chamado de 2º grau). A partir de 02 de fevereiro de 1966 a escola passou a funcionar em prédio próprio, onde está até o atual momento. Em 24 de março de 1984, passou a ser ofertado o 2º grau com as seguintes habilitações: magistério de 1ª a 4ª série e técnico em enfermagem, curso que foi extinto em 1989 (Nome da cidade não mencionado para preservar o anonimato, 2022).

A escola não oferece mais o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) desde 2021, o qual foi sendo gradativamente finalizado a partir de 2016, deixando de ofertar o 1º ano, até a conclusão do último 5º ano, em 2021. Já que a pesquisa documental e de campo foi realizada em 2025, os dados abaixo são do referido ano. A seguir, os dados de 2026 também são apresentados, a fim de que se perceba os movimentos, as mudanças que vem acontecendo na EEDP desde a implementação do EMTI Profissional. Em 2025, a instituição em sua sede principal atendia a 277 alunos entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, distribuídos em 13 turmas, nos turnos diurno e noturno:

- Turno diurno: Ensino Fundamental II regular (um 6º ano, um 7º ano, um 8º ano e um 9º ano, sendo o total de 111 alunos); Ensino Médio (seis turmas de EMTI Profissional, sendo dois 1ºs anos, dois 2ºs anos e dois 3ºs anos, em um total de 121 alunos);
- Turno noturno: um 3º ano do Ensino Médio regular (com 7 alunos) e um 2º (com 7 alunos) e um 3º ano (com 9 alunos) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola também oferecia até 2025 a Educação Profissional Técnica para alunos que já concluíram o Ensino Médio. Nesse ano de 2025, havia duas turmas da Educação Profissional Técnica, no noturno: uma de Recursos Humanos (com 16 alunos) e uma de Informática (com 6 alunos). Além disso, a escola é responsável pela unidade prisional da cidade (no 2º endereço), e em 2025 oferecia duas turmas multisseriadas: uma de Ensino Fundamental anos finais e uma de Ensino Médio, que contemplam 10 alunos.

Resumindo, a escola, em 2025, oferecia diferentes modalidades de ensino, quais sejam: Ensino Fundamental II regular, Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a

Educação Profissional Técnica subsequente ao Ensino Médio – em sua sede principal -; e no segundo endereço, referente à unidade prisional da cidade, a instituição oferece turmas multisseriadas de Ensino Fundamental anos finais e de Ensino Médio regular.

Já, em 2026, são 232 estudantes atendidos e não há mais aulas no período noturno. No diurno as turmas são as seguintes: Ensino Fundamental II regular (um 6º ano, um 7º ano, um 8º ano no vespertino e um 9º ano no matutino, sendo o total de 109 alunos); Ensino Médio (seis turmas de EMTI Profissional, sendo dois 1ºs anos, dois 2ºs anos e dois 3ºs anos, em um total de 109 alunos). Além dessas turmas, a escola continua responsável pelas aulas no segundo endereço, ofertando duas turmas multisseriadas no matutino: uma de Ensino Fundamental anos finais e uma de Ensino Médio, que contemplam no total 14 alunos.

Cabe ressaltar aqui que os alunos do EMTI Profissional são contabilizados de forma dobrada, já que passam o dia todo na escola, e, portanto, se utilizam da infraestrutura, dos recursos pedagógicos e dos serviços ofertados pela instituição por um período maior. Logo, como a escola atualmente atende nessa modalidade 109 alunos, é como se fossem 218, até para que os recursos como os destinados à alimentação e a materiais pedagógicos cheguem à instituição de forma suficiente para todos.

No que tange à estruturação física, a escola possui 9 salas de aula em funcionamento (uma sala é utilizada pelo 9º ano pela manhã e pelo 6º ano à tarde), uma sala de informática, uma secretaria (onde ficam as auxiliares de secretaria) e uma outra sala de secretaria (onde fica a secretária e alguns arquivos), uma sala da gestão, uma de especialistas, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, dois pátios, uma quadra descoberta e um laboratório de química que está em construção.

Quanto ao quadro de funcionários, em 2025 havia 56 professores regentes de aulas, sendo 20 efetivos e 36 contratados. Eram 3 Especialistas em Educação Básica (EEB), uma para cada turno da escola (manhã, tarde e noite) e uma coordenadora especificamente para o EMTI Profissional (apenas a do turno da tarde e a da noite eram efetivas). Havia duas Professoras de Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB) (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde), um diretor e uma vice-

diretora. Eram 11 auxiliares de serviço e 4 assistentes técnicos (todas contratadas) e uma secretária (efetiva, porém lotada⁴ em outra escola).

Nesse ano de 2026, a escola conta com um número bem menor de funcionários. Há agora 20 professores, sendo 14 efetivos e 9 contratados. Especialistas são dois: um (contratado) responsável pelo EMTI, atuando principalmente no matutino e outra (essa efetiva) responsável pelo Ensino Fundamental, atuando no vespertino. As PEUBs continuam sendo duas (uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde), assim como se mantém a equipe gestora: um diretor e uma vice-diretora. O número de assistentes técnicos também se manteve em 4, assim como a secretária. Já o número de auxiliares de serviço foi reduzido para 9. Atualmente, a escola possui em seu quadro profissional também quatro professoras de apoio, que atuam no acompanhamento e suporte aos estudantes que necessitam de atendimento específico.

Sobre o Indicador de Nível Socioeconômico obtido através do questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2021, a classificação da escola foi 4, o que significa que os estudantes estão abaixo da média nacional e que, em sua maioria, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo (QEdu, 2024). Esse dado corrobora para que a escola fosse escolhida para implementar o EMTI Profissional, cujos critérios priorizam, conforme já dito neste capítulo, o fator vulnerabilidade socioeconômica.

Ainda em termos de avaliações externas, o IDEB registrado em 2023 para os anos finais do Ensino Fundamental foi de 3,2, índice considerado baixo e que vem diminuindo ao longo dos últimos anos (em 2011, o IDEB foi 4,1), sem, portanto, alcançar as metas estabelecidas. Já para a etapa do Ensino Médio, infelizmente não há notas do IDEB, já que a escola tem o histórico de não obter o mínimo de 80% de participação dos estudantes dessa etapa na avaliação do SAEB (Inep, 2025).

Nesse contexto de desafios enraizados no Ensino Médio como um todo já pontuados nesse trabalho, o EMTI Profissional passou a ser implementado em 2020 e desde então a escola passou por várias mudanças. As alterações foram necessárias, não só em relação à grade curricular dos alunos, mas também quanto

⁴ Ser lotada (ou lotado) em uma escola de MG significa ter o seu cargo efetivo vinculado oficialmente a uma unidade escolar específica da rede estadual de ensino.

à organização da escola, distribuição dos recursos financeiros, estruturação física, distribuição de aulas para os professores, e outros, isso porque a implementação do EMTI Profissional implica uma reestruturação completa da organização pedagógica e administrativa da escola.

Tal reestruturação decorre das próprias exigências normativas da política. No âmbito estadual, o Decreto nº 47.227/2017, ao dispor sobre a Educação Integral e Integrada na rede pública de Minas Gerais, estabelece a ampliação da jornada escolar, a integração entre áreas do conhecimento, a realização de atividades formativas significativas e a articulação entre escola, práticas sociais, trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Brasil, 2017). Já o documento orientador do EMTI Profissional em Minas Gerais (2021) detalha a organização curricular da modalidade, a presença da formação técnica e profissional, a necessidade de adequações estruturais e o envolvimento de diferentes parceiros institucionais na implementação da política (Brasil, 2021). Por isso, a adoção do EMTI Profissional implica uma reconfiguração da escola em diferentes dimensões, exigindo ajustes contínuos para que suas finalidades formativas possam ser efetivadas.

No caso da EEDP, essas exigências assumem contornos ainda mais complexos, pois a implementação da modalidade ocorreu em uma instituição que já atendia diferentes etapas e modalidades de ensino⁵, com distintos turnos, perfis de estudantes e especificidades de funcionamento, inclusive em contexto prisional. Essa multiplicidade de modalidades, turnos e perfis de estudantes configura um desafio permanente para a gestão pedagógica e administrativa. Na prática, a heterogeneidade das turmas demanda arranjos complexos de organização do tempo e do espaço escolar, alocação de recursos financeiros e materiais, distribuição de carga horária docente e articulação entre currículos distintos (regular, EJA, técnico e EMTI Profissional), incluindo especificidades de oferta em contexto prisional.

Na prática, essa reestruturação se materializou na substituição progressiva do Ensino Médio regular pelo EMTI Profissional, na reorganização da oferta dos cursos técnicos ao longo dos anos, na redistribuição de aulas entre os professores, na

⁵ Lembrando que, em 2025, a escola ofertava, em sua sede principal, o Ensino Fundamental II regular, o Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, o Ensino Médio regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional Técnica subsequente ao Ensino Médio. Além disso, no segundo endereço, referente à unidade prisional da cidade, a instituição oferece turmas multisseriadas de Ensino Fundamental anos finais e de Ensino Médio regular.

adequação de horários de funcionamento, intervalos e uso dos espaços, bem como em ajustes na estrutura física e na organização administrativa para atender à permanência ampliada dos estudantes e às especificidades da formação técnica. Desse modo, a implementação do EMTI Profissional não representou apenas a inclusão de uma nova modalidade, mas implicou alterações concretas e contínuas na dinâmica de funcionamento da escola.

Esse conjunto de exigências, por sua vez, alimenta debates que vêm sendo realizados no âmbito estadual e também nacional a respeito dessa política, entre aqueles que concordam e os que discordam da implementação do EMTI (tanto propedêutico, quanto profissional). Silva e Boutin (2018) apontam que a educação, no contexto da Reforma do Ensino Médio, nos moldes que impõem o EMTI, está a serviço de perpetuar as ideias do mundo capitalista, preocupando-se em formar sujeitos para servir o mercado de trabalho, inclusive legitimando esse papel da educação. Houve alguns movimentos na Assembleia Legislativa de Minas Gerais que trouxeram à tona essa questão da formação apenas para o trabalho, tentando impor que nas escolas onde são oferecidos os cursos de EMTI no período diurno também seja ofertada a modalidade do Ensino Médio Regular à noite, para que os estudantes tenham a oportunidade de escolher.

Nesse cenário, foi aprovada a Lei nº 24.484/2023, determinando que a escola que oferta o EMTI também deve ofertar o NEM, caso essa seja uma necessidade da comunidade e uma solicitação do colegiado escolar. O Sindicato Único dos Trabalhadores também tem se movimentado, alertando quanto ao prejuízo para os estudantes que não se interessam pelo EMTI.

No final de 2022, por exemplo, houve na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, na 47ª reunião extraordinária, uma audiência pública cuja finalidade foi debater a implementação do EMTI no estado. Foram ouvidos estudantes, professores da Educação Básica e Superior, gestores escolares, autoridades políticas, como vereadores e deputados e até pais de alunos. Esses representantes da comunidade escolar elencaram os desafios impostos por essa política pública: desinteresse dos alunos, descompasso entre o currículo e a realidade profissional, descompasso entre as disciplinas dos Itinerários Formativos e os conteúdos exigidos no ENEM, falta de infraestrutura das escolas, necessidade de alguns estudantes de trabalharem – e, portanto, não poderem estudar o dia todo –, atribuição de novas

disciplinas aos professores e diminuição do número de matrículas. Por tais motivos, esses representantes pediam a revisão do EMTI – tanto o propedêutico como o profissional (Minas Geras, 2022).

Na EEDP, por determinação da Superintendência Regional de Ensino (SRE), a modalidade do Ensino Médio Regular deixou de ser ofertada. Em 2024, deixou-se de ofertar o 1º ano, em 2025 o 2º ano e, por fim, em 2026, já não é mais ofertado o Ensino Médio Regular, já que a última turma de 3º ano se formou em dezembro de 2025. Dessa forma, a escola passou a ofertar em relação ao Ensino Médio, somente o EMTI Profissional, no período diurno.

Assim, na EEDP, até o início do ano de 2025, o estudante que não desejasse cursar o EMTI Profissional e estivesse no 1º ano tinha duas opções: estudar à noite na modalidade EJA (caso tivesse mais de 18 anos) ou se deslocar até a escola central (distante da comunidade escolar da EEDP) para cursar o Ensino Médio Regular. Porém, no segundo semestre do referido ano não foi ofertado nem o 1º ano EJA, fazendo com que os alunos que não se interessassem pelo EMTI Profissional, obrigatoriamente, fossem transferidos. Segundo a direção, houve demanda por turmas de Ensino Médio regular no início do ano de 2025; entretanto, os interessados foram, em sua maioria, remanejados para a escola central ou permaneceram sem matrícula, situação já identificada em alguns casos. Em decorrência desse movimento, entre outros fatores, observa-se redução progressiva no número de matrículas na EEDP. Em 2026 já não há mais a opção da EJA, então, o aluno da comunidade do entorno da escola que precisa cursar o Ensino Médio só tem a opção, nessa escola, de cursar o EMTI Profissional, podendo escolher apenas o curso: técnico em química ou em segurança do trabalho.

Em 2020, ano da pandemia de Covid-19 e do início do ensino remoto emergencial, a EEDP começou a oferta do EMTI Profissional, com as opções dos cursos de Logística e, no ano seguinte, Segurança do Trabalho. A partir de 2023 foi ofertado também o curso de Química. Então, em 2024 havia esses três cursos técnicos sendo ofertados. Porém, no ano de 2025, havia apenas os cursos de Segurança do Trabalho e de Química, já que a última turma de Logística formou-se em 2024 e no ano de 2025 não houve a oferta desse curso, situação que prevalece em 2026. Como já dito, agora todo o Ensino Médio ofertado na escola é cursado concomitantemente a um curso técnico.

Conforme mencionado anteriormente, a oferta dos cursos foi feita de acordo com a demanda de empregabilidade das regiões (Minas Gerais, 2021). Na pesquisa de campo, investigou-se a presença (ou não) da comunidade escolar nessa seleção, porém, segundo os resultados, a decisão foi imposta pela SRE, cabendo à escola implementar os cursos que foram definidos.

A inserção dessa modalidade pode representar um ganho formativo aos discentes, uma vez que, ao concluírem a Educação Básica, passam a contar também com uma habilitação técnica, potencialmente facilitando sua inserção no mercado de trabalho. Ainda assim, seria desejável - conforme determina a mencionada Lei nº 24.484/2023 - que a mesma instituição ofertasse, concomitantemente, o ensino propedêutico, de modo a garantir ao estudante a possibilidade de escolher entre uma formação orientada ao mundo do trabalho ou uma formação direcionada ao ensino superior.

Como pode-se notar, a implementação do EMTI Profissional na EEDP trouxe consigo muitos desafios a todos os sujeitos da escola. Um dos desafios é a de organização da escola, uma vez que são várias modalidades de ensino acontecendo ao mesmo tempo, as quais possuem particularidades, com exigências e demandas distintas para gerenciar. Por exemplo, uma dificuldade observada é na conciliação de horários para aplicar as provas da disciplina de Estudos Orientados, componente curricular previsto no EMTI e voltado, entre outros aspectos, ao acompanhamento das aprendizagens, à organização da rotina de estudos e ao desenvolvimento de estratégias para a realização de atividades escolares.

No contexto da escola, uma das exigências da SEE-MG é a aplicação semanal de avaliações nesse componente, geralmente realizadas com o uso do laboratório de informática. Diante disso, a equipe gestora e professores decidiram aplicar essas provas por meio de formulários *on-line* para que os alunos tenham contato com o meio digital e para economizar nos valores pagos à gráfica.

Um outro obstáculo é em relação aos horários de café, de intervalo e de almoço dos estudantes das diferentes turmas e modalidades, cuja organização se mostra complexa em função da simultaneidade das atividades. No horário do almoço, por exemplo, poderia haver alguma atividade alternativa (de forma voluntária) para que os alunos descansassem ou ocupassem o tempo com alguma atividade em grupo. O que ocorre nesse momento é que eles almoçam, mas não

têm um local adequado para descansar ou se distrair. A organização da saída também apresenta desafios: as turmas do ensino regular vespertino, compostas pelo 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, encerram as atividades às 16h55, enquanto os estudantes do EMTI Profissional, que permanecem o dia todo na escola, saem às 16h10. Essa diferença exige atenção da equipe escolar para organizar a circulação dos estudantes, acompanhar os fluxos de entrada e saída e evitar que alunos de outras turmas deixem a escola em horário inadequado.

Ainda quanto à organização, observa-se que a implementação do EMTI Profissional ocorreu em uma instituição que já vinha passando por mudanças significativas em sua oferta de ensino. Até 2024, a EEDP atendia diferentes etapas, turnos e modalidades, incluindo Ensino Fundamental regular, Ensino Fundamental em tempo integral, Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos subsequentes e turmas vinculadas ao sistema prisional. Com a consolidação do EMTI Profissional, parte dessa organização foi sendo modificada, especialmente pela redução gradual do Ensino Médio regular e pelo encerramento da oferta noturna na sede principal. Para tornar esse movimento mais visível, o Quadro 1 apresenta uma síntese das modalidades e turmas ofertadas pela escola entre 2019 e 2026.

Quadro 1 – Síntese das modalidades e turmas ofertadas pela EEDP

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EMTI Profissional	Outras ofertas/modalidades
2019	Ensino Fundamental regular, com turmas do 4º ao 9º ano.	Ensino Médio regular nos turnos matutino e noturno.	Não havia oferta de EMTI Profissional.	EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no turno noturno.
2020	Ensino Fundamental regular e início de turmas em tempo integral no Ensino Fundamental.	Ensino Médio regular ainda ofertado.	Início da oferta do EMTI Profissional, com turmas do curso técnico em Logística.	EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; turmas vinculadas ao sistema prisional.
2021	Ensino Fundamental regular e continuidade de turmas integrais no Ensino Fundamental.	Ensino Médio regular ainda presente.	Ampliação do EMTI Profissional, com oferta dos cursos técnicos em Logística e Segurança do Trabalho.	EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; turmas vinculadas ao sistema prisional.
2022	Ensino Fundamental regular e turmas integrais no Ensino	Ensino Médio regular em processo de redução.	Continuidade do EMTI Profissional, com turmas em	EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

	Fundamental.		Logística e Segurança do Trabalho.	início/continuidade de cursos técnicos subsequentes.
2023	Ensino Fundamental regular e turmas integrais no Ensino Fundamental.	Ensino Médio regular com oferta reduzida.	Ampliação da modalidade, com inserção do curso técnico em Química, além de Logística e Segurança do Trabalho.	EJA e cursos técnicos subsequentes, conforme oferta registrada no SIMADE.
2024	Ensino Fundamental regular e última oferta de turma integral no Ensino Fundamental.	Ensino Médio regular restrito ao noturno.	EMTI Profissional com cursos técnicos em Logística, Química e Segurança do Trabalho.	EJA, cursos técnicos subsequentes e turmas vinculadas ao sistema prisional.
2025	Ensino Fundamental regular do 6º ao 9º ano.	Última turma de Ensino Médio regular no noturno; presença de turmas de EJA.	EMTI Profissional com cursos técnicos em Química e Segurança do Trabalho.	Cursos técnicos subsequentes em Recursos Humanos e Informática; turmas multisseriadas no sistema prisional.
2026	Ensino Fundamental regular do 6º ao 9º ano.	Não há mais Ensino Médio regular nem EJA no turno noturno na sede principal.	EMTI Profissional passa a concentrar toda a oferta de Ensino Médio da escola, com cursos técnicos em Química e Segurança do Trabalho.	Turmas multisseriadas vinculadas ao sistema prisional.

Fonte: Elaboração da autora com base em dados extraídos de Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE/SEE-MG) em 15 mar. 2026.

A síntese apresentada no Quadro 1 permite observar que a implementação do EMTI Profissional não ocorreu de forma isolada, mas em meio a uma reorganização mais ampla da escola. Entre 2019 e 2026, houve redução de modalidades, encerramento progressivo do Ensino Médio regular na sede principal e diminuição da oferta no turno noturno até sua completa exclusão. Ao mesmo tempo, o EMTI Profissional passou a concentrar toda a oferta de Ensino Médio da EEDP, com os cursos técnicos em Química e Segurança do Trabalho. Esse movimento ajuda a compreender por que a política produziu efeitos que ultrapassam a matriz curricular, alcançando também a distribuição das turmas, a composição da carga

horária docente, a organização dos tempos escolares, o uso dos espaços e o atendimento à comunidade.

A partir dessa reorganização, torna-se possível compreender outro desafio apontado na pesquisa: os impactos da redução da carga horária da Formação Geral Básica e da ampliação da formação técnica na trajetória dos estudantes. Essa questão da matriz curricular deixa evidente que o objetivo é formar o jovem para uma possível inserção mais imediata ao mercado de trabalho e desconsidera aquele princípio da Educação Integral de uma formação ampla, diversificada, completa, emancipatória, inclusive proposto pela BNCC.

Na prática, o estudante acaba não tendo escolha: se a escola oferece somente o EMTI Profissional, o jovem é automaticamente matriculado nesse arranjo. Como esse modelo reduz o tempo dedicado à BNCC e privilegia competências técnico-profissionais, não assegura a preparação propedêutica exigida pelos processos seletivos. Assim, quem deseja ingressar no ensino superior tende a enfrentar desvantagens concretas, como lacunas de conteúdo, menor prática de leitura e argumentação e baixa aderência às matrizes dos exames para ingressar no ensino superior. Em síntese, a ausência da oferta regular restringe trajetórias e transfere ao aluno o ônus de buscar, fora da escola, o que deveria ser garantido pelo currículo comum.

Nesse cenário, persiste um descompasso: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) continua exigindo habilidades dessas disciplinas e o estudante agora tem uma carga horária menor delas. No 3º ano, por exemplo, até 2024, havia apenas duas aulas de Língua Portuguesa semanalmente e a preocupação é: como preparar o aluno para desenvolver todas as habilidades exigidas no ENEM, incluindo a escrita de um texto dissertativo-argumentativo com apenas duas aulas semanais? Como construir o conhecimento com apenas duas aulas de matemática, uma aula de química, uma de história, uma de inglês? Não que as disciplinas do chamado Itinerário Formativo não sejam relevantes, mas há de se observar que o Enem não as exige, portanto, a maior preocupação é que a desigualdade entre alunos de escola pública e particular aumente ainda mais em relação ao ingresso no ensino superior. Apesar das cotas, não será simples a entrada dos discentes oriundos da escola pública e, ainda que ingressem em uma universidade, qual será a base que terão para permanecerem e se formarem? Além de que esses alunos também

concorrem por meio de cotas com os alunos dos institutos federais, que possuem grades curriculares diferentes das da rede estadual.

Portanto, os estudantes que estão cursando o EMTI Profissional, talvez não por falta de interesse, mas por falta de opção na escola, caso desejem, após a conclusão da educação básica, concorrer a uma vaga na universidade por meio do Enem, encontrarão maior dificuldade. Esse aspecto corrobora então com a ideia de que o EMTI Profissional tenha sido implementado para alimentar o mercado de trabalho, perpetuando a lógica mercantilista (Silva; Boutin, 2018).

Do ponto de vista da equidade, o modelo tende a segmentar trajetórias. Jovens de territórios com menor oferta de vagas do EMTI Propedêutico ficam mais expostos a uma formação estreita, o que acaba ampliando as desigualdades.

Ainda como consequência da diminuição da carga horária das disciplinas da BNCC, também se coloca como um desafio a composição dos cargos dos professores. Muitas vezes, eles não conseguem compor suas 16 horas/aula semanais – aulas presenciais com os alunos referentes ao cargo completo, sem considerar as horas extraclasse - com a disciplina para a qual foram formados (da BNCC) e então precisam completar seus cargos com outras disciplinas do Itinerário Formativo, nas quais podem não ter o domínio do conteúdo ou mesmo não querer lecionar. Atribuir aulas a um professor que não tem formação para ministrá-las adequadamente pode contribuir para, além de elas não cumprirem seus propósitos, a desvalorização do docente, já que fica a impressão de que qualquer pessoa pode ser professor (Costa, Coutinho, 2018). Sobre isso, compreende-se que o “notório saber” mencionado na Lei 13415/2017 está sendo colocado em prática.

A título de exemplo, no segundo semestre de 2023, com o fechamento da turma de 6º ano do Ensino Fundamental da EJA noturno, uma professora de Língua Portuguesa precisou complementar a carga horária (de 16 horas/aula) com a disciplina Práticas Comunicativas e Criativas para o 1º ano do Ensino Médio regular noturno (ainda ofertado em 2023). À primeira vista, o nome da disciplina pode sugerir uma certa facilidade dos professores da área de Linguagens, por exemplo, uma vez que se refere à comunicação. Entretanto, ao analisar a ementa pode-se perceber uma maior afinidade com as áreas de Biologia ou Educação Física, dado o enfoque em Sistema Único de Saúde, vacinação, saúde física, mental e emocional, alimentação saudável e atividade física. Nesse caso, essa professora de Língua

Portuguesa não tinha o domínio desses conteúdos e então optou por seguir fielmente a ementa que era restrita, limitada, adotando as sugestões do Caderno Pedagógico de Itinerários Formativos EJA nas atividades de sala. Além disso, era apenas um horário semanal, de forma presencial, e um horário extraclasse de atividades desenvolvidas remotamente. Porém, tratava-se do público do noturno, no qual a maioria dos alunos trabalham durante o dia e geralmente não dispõem de tempo para fazer atividades fora da escola.

Ainda sobre esses desafios relacionados à diminuição da carga horária das disciplinas da BNCC, em resposta às críticas aqui mencionadas que foram pauta de reuniões na Assembleia Legislativa e também compunham parte da insatisfação dos estudantes quando eles ocuparam as escolas à época da aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, houve a aprovação da lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024, trazendo mudanças significativas para a organização do Ensino Médio a partir desse ano de 2025. Uma das alterações é que a Formação Geral Básica passa de 1800 horas para 2400, sendo então, 800 horas em cada ano distribuídas entre todos os componentes curriculares. Para que isso fosse possível, as disciplinas do Itinerários Formativos tiveram sua carga horária diminuída de 1200 horas para 600 (Estúdio Educação MG, 2024), o que, conforme visto nas críticas, seria um avanço.

Como já foi mencionado, além das disciplinas obrigatórias, há as do Itinerário Formativo, que são escolhas dos próprios alunos a partir de um catálogo que lhes é disponibilizado. Na pesquisa de campo, investigou-se também como se dão essas escolhas.

Essa liberdade de escolha foi um ponto divulgado pela mídia como um aspecto positivo da Reforma do Ensino Médio. De acordo com as campanhas oficiais, o Novo Ensino Médio foi apresentado como uma proposta que concederia ao jovem liberdade e autonomia para escolher as disciplinas de acordo com suas aptidões e interesses. Essa ideia é ilustrada em um vídeo divulgado pelo Ministério da Educação na época da aprovação da reforma, em que um estudante afirma: “Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo” (Brasil, 2022). O vídeo aborda a reforma do Ensino Médio no Brasil, enfatizando a ideia de que essa mudança propiciaria maior liberdade ao estudante para escolher trajetórias formativas e adaptar seus estudos aos seus interesses e ao mundo do trabalho.

Nesse contexto, este estudo reflete sobre algumas questões: A escola teria professores capacitados para ministrar a disciplina escolhida pelos discentes ou não? Qual a relevância da disciplina escolhida para o contexto social daquele grupo? É realmente uma escolha livre ou o jovem deve escolher entre disciplinas pré-selecionadas? Segundo Ferretti (2018, p. 29), “os alunos farão, no máximo, escolhas entre os Itinerários Formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo”.

E um outro aspecto relevante é a quantidade de disciplinas que os alunos cursam no EMTI Profissional, como mostra a matriz curricular no Quadro 2, a seguir. A matriz curricular do curso técnico em Segurança do Trabalho, por exemplo explicita, de forma concreta, os limites do discurso de liberdade de escolha amplamente associado à Reforma do Ensino Médio. Embora o Novo Ensino Médio tenha sido divulgado como uma proposta capaz de ampliar a autonomia juvenil, o que se observa é um currículo fortemente prescrito, no qual o estudante pouco escolhe de fato. No 2º ano, por exemplo, ele cursa 25 disciplinas, distribuídas entre Formação Geral Básica, Itinerário Formativo e Formação Técnica e Profissional, em uma organização previamente definida pela rede e pela escola. Nesse sentido, a chamada flexibilidade curricular mostra-se bastante restrita, uma vez que a escolha não incide sobre o desenho do percurso, mas apenas, quando muito, sobre componentes já previamente delimitados. A matriz, portanto, materializa a crítica de Ferretti (2018), segundo a qual os estudantes não escolhem livremente sua trajetória, mas transitam por Itinerários Formativos já estipulados pelos sistemas de ensino.

Quadro 2: Matriz Curricular curso Técnico em Segurança do Trabalho - Eixo Tecnológico Segurança

	Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		TOTAIS
			A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
		Educação Física	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Língua Inglesa	2	66:40	1	33:20	1	33:20	133:20
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
		Química	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
		Biologia	2	66:40	1	33:20	1	33:20	133:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Subtotal 1	26	866:40	24	800:00	22	733:20	2400:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes curriculares	A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	TOTAIS
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Eletivas	Eletiva	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	66:40					66:40
		Nivelamento Matemática	2	66:40					66:40
		Práticas Experimentais	2	66:40	2	66:40			133:20
		Estudos Orientados	3	100:00	2	66:40	3	100:00	266:40
		Subtotal 2	13	433:20	8	266:40	6	200:00	900:00
	Formação Técnica e Profissional - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Inovação Social e Científica e Empreendedorismo	3	100:00					100:00
		Prática Profissional e Empreendedora			0		3	100:00	100:00
		Subtotal 3	3	100:00	0	00:00	3	100:00	200:00
		Estatística Aplicada	1	33:20					33:20

Formação Técnica e Profissional - Formação Técnica Específica	Medicina do Trabalho e Saúde do Trabalhador	1	33:20					33:20
	Psicologia no Trabalho	1	33:20					33:20
	Gestão e Educação Ambiental			2	66:40			66:40
	Desenho Técnico			2	66:40			33:20
	Gerenciamento de Riscos			3	100:00			66:40
	Legislação e Normas Técnicas em Segurança do Trabalho			1	33:20			33:20
	Ergonomia Aplicada			1	33:20			33:20
	Equipamentos de Medição			1	33:20			33:20
	Primeiros Socorros e Suporte Emergencial à Vida			1	33:20			33:20
	Tecnologias de prevenção e combate ao incêndio			1	33:20			33:20
	Segurança na Eletrotécnica			1	33:20			33:20
	Tecnologias e Processos Industriais					2	66:40	66:40
	Segurança na Área Rural					2	66:40	66:40
	Gestão de documentos (inspeção)					2	66:40	66:40
	Segurança na Construção					1	33:20	33:20
	Segurança de Trânsito					1	33:20	33:20
	Toxicologia					1	33:20	33:20
	Técnicas de Treinamento					2	66:40	66:40
	Prevenção e Controle de Sinistros e Áreas Classificadas					2	66:40	66:40
	Laudos Periciais					1	33:20	33:20
	Subtotal 4	3	100:00	13	433:20	14	466:40	1000:00
Totais Anuais		45	1500:00	45	1500:00	45	1500:00	4500:00

Fonte: RESOLUÇÃO SEE Nº 5.084, DE 21 DE OUTUBRO DE 2024. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas.

Além da limitação da escolha, o Quadro 2 revela uma organização curricular marcada pela fragmentação. A distribuição de 45 aulas semanais em cada série e a presença de um número elevado de componentes curriculares apontam para um cotidiano escolar compartimentado, no qual diferentes disciplinas coexistem sem que a integração entre elas esteja, necessariamente, assegurada. Em vez de favorecer uma formação articulada, o currículo tende a dispersar a experiência escolar em múltiplos componentes, exigências e ementas, o que pode dificultar o aprofundamento dos conhecimentos e a construção de sentidos pelos estudantes. A ampliação da carga horária, nesse caso, não significa, automaticamente, ampliação qualitativa da formação, podendo traduzir-se apenas em maior extensão do tempo escolar sob uma lógica de intensificação e sobrecarga.

Observa-se, ainda, que a matriz desloca progressivamente o eixo formativo para a profissionalização. Enquanto a Formação Geral Básica permanece presente, cresce, ao longo dos anos, o peso das disciplinas técnicas específicas e dos componentes ligados ao empreendedorismo e à preparação para o trabalho. Esse desenho curricular evidencia que o EMTI Profissional se organiza menos em torno de uma concepção ampla de educação integral e mais em torno da formação de um sujeito funcional ao mercado, apto a responder a demandas produtivas específicas. Assim, o quadro permite compreender que, sob o discurso da flexibilização e do protagonismo juvenil, consolida-se um currículo extenso, fragmentado e fortemente orientado por finalidades pragmáticas, o que coloca em questão a promessa de formação humana integral anunciada pela política.

Portanto, essa pesquisa se faz importante, já que é preciso entender todo o processo de implementação do EMTI Profissional na referida escola. Dessa forma, será possível avaliar as ações positivas que já estão em curso e indicar outras que visam ao auxílio à continuidade dessa política pública, objetivando principalmente, um maior aproveitamento do tempo e a aprendizagem efetiva dos estudantes.

3 ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL NA EEDP

Após toda a contextualização feita no capítulo anterior, na qual foi retomado o processo histórico de onde emergiu a política pública educacional do EMTI Profissional, partindo da perspectiva nacional com a Reforma do Ensino Médio, perpassando as legislações mineiras até chegar de fato à implementação no âmbito da escola pesquisada, este capítulo propõe-se à análise dessa política na EEDP.

Para isso, o capítulo está dividido em seis seções. As três primeiras tratam de conceitos importantes que auxiliarão a análise, a saber: ciclo de políticas públicas, burocratas nível de rua e gestão escolar. Tais conceitos abordam a atuação dos profissionais que lidam diretamente com o público-alvo do EMTI Profissional. As decisões tomadas por esses profissionais são permeadas de concepções individuais que resultam na interpretação e adaptação da política, que sai das condições ideais descritas para a realidade vivida pela escola.

Na quarta seção, tem-se a discussão sobre currículo, que é de fato a materialização da política, onde o objetivo maior - a melhoria do ensino - se apresenta de forma mais concreta. A quinta seção é composta pela escolha metodológica, em que se explica a opção pela metodologia qualitativa com base em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. No campo, foram realizadas entrevistas com os sujeitos atuantes na escola, a saber: gestor, coordenadora do EMTI Profissional e professores do EMTI Profissional.

E, por fim, na sexta seção, é apresentada a de análise de dados, na qual foi feita a análise de conteúdo de forma a organizar e categorizar as informações obtidas, considerando as experiências de cada participante da pesquisa.

3.1 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O EMTI Profissional aqui abordado é uma política pública educacional. Segundo Condé (2012), toda política pública surge de uma necessidade social, de um problema de ordem coletiva e ampla. Ainda segundo o autor, não basta que esse problema seja evidente e relevante socialmente, já que uma política pública está diretamente relacionada à política. Dessa forma, para que uma questão seja

colocada em pauta, vários fatores têm influência, inclusive o interesse ou não dos políticos (Condé, 2012).

Para compreender melhor a atual realidade do EMTI Profissional da EEDP é importante entender todo o processo dessa política pública. Para isso, como metodologia de organização e análise dessa trajetória, é utilizado o ciclo de políticas públicas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe e apresentado por Mainardes (2006; 2018). A partir dessa metodologia é possível analisar as políticas públicas, possibilitando a organização da trajetória delas através de alguns contextos e fases, sendo elas: agenda, formulação, implementação e avaliação, ou, segundo Ball, de forma mais abrangente, contextos de influência, da produção do texto, da prática e de efeitos e resultados.

A seguir discute-se cada uma dessas organizações. É importante frisar que essas fases não são lineares, sequenciais, rígidas, menos ainda isoladas temporalmente. Há políticas públicas que, por exemplo, como um teste, são colocadas em prática e, à medida que vão sendo executadas o seu texto vai sendo formulado, o que mostra que esse ciclo é bem dinâmico na realidade. As fases acontecem de forma interligada e são dinâmicas e complexas (Mainardes, 2006; 2018). Contudo, para um melhor entendimento, são abordadas aqui separadamente. A adoção desse referencial permite articular o texto da política às condições concretas de sua produção e de sua leitura na escola, iluminando como prescrições formais são reinterpretadas e ressignificadas pelos diferentes atores ao longo do percurso.

A agenda se refere a uma série de questões que se configuram em problemas sociais importantes, relevantes e amplos. Nem todos os problemas entram nessa agenda como pauta de discussão e possível intervenção, e podem ser pautados pelo modelo *top/down* - no qual são apresentados por quem detém o poder -, ou pelo modelo *bottom/up* - no qual são grupos organizados ou indivíduos influentes que fazem pressão para que determinado problema ganhe notoriedade. No modelo *bottom/up* (de baixo para cima), as propostas emergem da base operacional, dos implementadores das políticas, para o topo, para os líderes. Já o modelo *top/down* (de cima para baixo), inverte essa lógica de forma que, como ocorre frequentemente na educação, as questões, decisões e propostas surgem do topo, dos líderes, e

depois são comunicadas e implementadas por quem está em níveis mais inferiores (Condé, 2012).

A origem da pauta de um problema também pode surgir da imprensa, que pode representar setores sociais interessados no debate. Há, ainda que de forma menos comum, também a interferência de agentes externos, multilaterais (Mainardes, 2016). Vale ressaltar que o campo educacional sempre foi alvo de disputas e isso pode explicar em parte as tantas normativas e diretrizes ao longo da história, a depender do viés do governo de cada época.

No caso analisado, o problema era a necessidade de reformulação do Ensino Médio, já que essa etapa do ensino apresentava vários entraves (citados na seção 2.1), como baixo rendimento, desinteresse dos alunos e evasão escolar. Nesse sentido, concluiu-se que havia a necessidade de uma reformulação de modo que essa etapa final da educação básica se adequasse ao mundo atual e ao interesse dos discentes. Outra questão já mencionada no capítulo anterior é a de atribuir à escola um papel, além do acadêmico, social, cujo objetivo seria também o de diminuir as desigualdades (Cavaleri, 2010). Essas então seriam as agendas que deram origem ao EMTI Profissional. Na pesquisa de campo, pretendeu-se descobrir se essa pauta se deu no modelo *top/down*, ou se a comunidade escolar foi consultada e atendida em seus anseios frente a esses desafios.

Depois que o problema é eleito como um problema social, há a busca de soluções através da fase de formulação, que se configura como uma etapa bastante complexa com tomada de decisões, já que envolve muitos atores políticos. Aqui, atores políticos não são somente aqueles ligados ao governo, mas também pessoas, instituições e organizações que podem influenciar o processo. Nessa etapa, é comum haver bastante conflitos, visto que os grupos de interesse têm ideias e soluções diversas para o problema em questão.

Portanto, esse momento da escrita do texto da política pública, por vezes, é complexo, tendo em vista que é preciso compreender o problema, prever suas restrições e propor alternativas e estratégias mediando o conflito entre os vários atores políticos e instituições (Mainardes, 2016). Para que essa etapa da formulação e decisão seja feita mais assertivamente, o ideal é haver um estudo preliminar da questão, o que facilitaria sua futura implementação.

No caso do EMTI Profissional, a formulação envolveu escolhas sobre finalidades (formação integral, redução de desigualdades), arquitetura curricular (formação geral e parte técnica), tempos e espaços escolares, responsabilidades institucionais e mecanismos de financiamento e acompanhamento. Mapear essas escolhas é crucial para compreender os limites e possibilidades da política quando chega à escola.

Após essa fase de formulação, chega finalmente o momento de implementar a política pública. Nessa etapa de ação, a política alcançará o seu público-alvo e os atores da ponta buscarão praticar e efetivar o que foi formulado na etapa de escrita do texto e tomada de decisões. Utopicamente, espera-se que, na implementação, toda organização, recursos e tempo estejam disponíveis e alinhados (Mainardes, 2016).

No caso do EMTI Profissional da EEDP, foram investigadas as condições reais à época de implementação dessa política e quais as decisões tomadas pelos atores da escola, visando à entrega dela aos alunos, além de considerar quais as condições de infraestrutura, tempos de planejamento, formação docente, materiais disponíveis e rotinas de acompanhamento como variáveis que modulam a implementação.

Por fim, têm-se a fase de avaliação da política pública, uma etapa bastante importante, que permite identificar acertos e erros, passando talvez por uma reformulação com propostas de melhorias. Infelizmente, frequentemente não se chega a essa fase. Especialmente quando se trata de políticas de governo, nas quais a política pública não tem continuidade, permanecendo apenas no período do governo vigente (Mainardes, 2016).

Embora com tantos desafios, a política pública do EMTI Profissional vem sendo reformulada visando sua melhoria. Portanto, essa fase de avaliação, reflexão e reorganização propostas neste trabalho são essenciais, considerando-se que o início da implementação foi há 6 anos.

Considerando a fluidez, a interrelação e a continuidade dessas fases, Ball e Bowe (1992) propuseram os três contextos mencionados acima (Mainardes, 2018). No caso em estudo, no contexto de influência têm-se a disputa de políticos, organizações privadas e organizações sociais, como os sindicatos. Relacionando-se com esse, no contexto de produção de texto, a disputa continua e, conforme já dito,

os representantes da população e dos trabalhadores da educação não tiveram seus interesses contemplados, ficando a cargo do governo a tomada de decisões na escrita do texto final. E por fim, no contexto da prática tem-se os implementadores que vão agir conforme as condições e interpretações da política pensada pelos formuladores. Nesse caso, os funcionários da escola – gestores, coordenadora do EMTI Profissional e professores – estão diretamente em contato com o público-alvo do EMTI Profissional, que são os alunos, e, portanto, eles são os responsáveis por implementar a política.

Considerando-se essas fases contempladas nos contextos acima, a seção seguinte trata justamente dos implementadores da política: os chamados burocratas nível de rua. A passagem para a próxima seção, portanto, aprofunda o foco sobre como gestores e docentes, no cotidiano da EEDP, interpretam e operacionalizam o EMTI Profissional, evidenciando a dimensão decisiva da prática na produção de efeitos concretos da política.

3.2 O PAPEL DOS BUROCRATAS NÍVEL DE RUA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No caso estudado, foi realizado um levantamento de como foram construídos cada um desses contextos do ciclo de políticas públicas mencionados até chegar à fase de implementação e avaliação de política pública educacional do EMTI Profissional. Em todas as fases há de se considerar os atores políticos envolvidos em cada situação, sejam eles públicos ou privados.

Para compreender a fase de implementação, é essencial, segundo Lotta (2012) destacar o papel dos atores chamados de burocratas nível de rua (BNR). Eles são os responsáveis por implementar realmente a política pública que foi idealizada e, para isso, como as condições reais são diferentes e particulares em cada local, precisam agir com base nas legislações, mas considerando também suas realidades, seus contextos. A ação deles é de grande importância, já que executam a política pública tendo contato com o público-alvo da proposta. Nesse estudo, os burocratas nível de rua são os funcionários da escola.

Os burocratas nível de rua são aqueles que lidam diretamente com o cidadão, executando, implementando ações de políticas públicas pensadas por gestores e

instituições de alto escalão – os formuladores da política. Vale ressaltar que esses profissionais não são meros executores de um planejamento não pensado por eles. Na verdade, eles participam do processo de implementação inclusive influenciando-o com suas questões pessoais. Isso se dá porque geralmente as regras da política não abarcam todas as situações, então, é preciso que o BNR tome decisões imediatas, desde que respeitando as diretrizes gerais legais, sem burlá-las. É o que se denomina discricionariedade: a liberdade de agir considerando as normas e todo o contexto da situação (Lotta, 2012).

Lipsky (2019) defende que os BNR são os verdadeiros formuladores – não apenas implementadores - das políticas, pois são eles que as materializam. Segundo o autor, através de sua discricionariedade, os BNR fazem a política em ação, uma vez que se a legislação aponta para um caminho, contudo aquela realidade encontrada não é a esperada, então é a própria prática que determina como a política chegará ao cidadão. Eles têm um papel dinâmico e complexo e, muitas vezes, precisam agir de forma imediata, tomando decisões que, inevitavelmente, carregam seus interesses e valores pessoais e podem redefinir os rumos da política. Dessa forma, Lipsky (2019) humaniza toda a burocracia contida na execução da política, reconhecendo o papel essencial dos BNR, que transformam as aspirações idealistas da política em objetivos tangíveis em sua prática.

Infelizmente, essa liberdade pode acabar gerando favorecimento a determinados grupos e prejuízo a outros, já que, estando na ponta, em contato direto com o cidadão, o BNR pode influenciar no modo com que a política pública chega às pessoas, devido a questões políticas, valores e até interesse pessoal. Assim, pode contribuir para a melhoria da política na linha de frente, entretanto pode também perpetuar preconceitos, estereótipos, desigualdades.

Para que essa discricionariedade seja mais justa, não se deve pensar apenas em punição ou controle do BNR. Ele deve ser preparado, treinado, com formação e recursos adequados para visar o bem de uma coletividade e julgar cada caso de acordo com o bem comum e não individual (Lipsky, 2019). É importante que haja uma instância superior regulatória que acompanhe e limite essa margem de ação do BNR, não permitindo que ele aja de forma arbitrária.

Portanto, o princípio da discricionariedade do profissional BNR é essencial, já que as regras não podem prever todas as situações e os contextos e casos são inúmeros. Cabe ao BNR ter bom senso, avaliar pensando na coletividade e não agir de forma interesseira ou arbitrária, mas respeitando as diretrizes, as orientações legais.

Nesse estudo, será analisado como os BNR na escola implementaram a política pública do EMTI Profissional. Se não há recursos humanos, estruturais e financeiros adequados, de que forma eles estão entregando aos estudantes os benefícios descritos na legislação e nos documentos orientadores? Quais aspectos priorizam? De que forma adaptam o ideal ao real? Na escola, isso inclui direção, vice direção, coordenações pedagógicas, docentes, equipe técnico-administrativa e demais funcionários.

Nessa perspectiva, a gestão não apenas administra recursos, mas estrutura a discricionariedade dos demais BNR, definindo prioridades, rotinas e critérios de atendimento que, sob restrições e metas por vezes conflitantes, reconfiguram a política e produzem seus efeitos efetivos sobre a aprendizagem e o percurso dos estudantes. Então, na próxima seção, discute-se um pouco sobre um BNR que tem papel crucial na execução da política: a gestão escolar.

3.3 GESTÃO ESCOLAR COMO AGENTE ARTICULADORA DA POLÍTICA PÚBLICA

Conforme exposto, a implementação de qualquer política pública educacional não se esgota no momento de sua formulação, mas depende, em grande medida, da capacidade das escolas de traduzi-la em práticas concretas. As escolas, segundo Vieira *et al* (2017), têm sua própria identidade construída ao longo de sua história e, por isso mesmo, interpretam as políticas públicas de maneiras diferentes umas das outras. Os autores afirmam que ao mesmo tempo que a escola dispõe de certa autonomia e discricionariedade, ela esbarra em decisões que são impostas e que ultrapassam o poder dos BNR.

Nesse processo, a gestão escolar assume papel estratégico como agente articulador entre as diretrizes estabelecidas nos níveis federal e estadual e as condições reais do contexto local. Mais do que cumprir normativas, cabe ao gestor

escolar mediar interesses, mobilizar professores e integrar a comunidade, de modo a transformar orientações gerais em ações efetivas. Essa posição, situada no que Lotta (2012) denomina “burocracia de nível de rua”, conceito explicado na seção anterior, confere ao gestor uma margem de discricionariedade capaz de adequar políticas concebidas em escala macro à realidade micro da instituição, tornando-o ator fundamental para o êxito ou o insucesso da política pública no âmbito escolar.

Além disso, o sucesso de uma política pública educacional depende em grande parte dos professores, já que são eles que lidam diária e diretamente com o público-alvo dela: os estudantes. Entretanto, destaca-se aqui o papel do gestor escolar como determinante para definir o modo com que essa política é implementada. Isso porque, pensando no regime de colaboração proposto na Constituição Federal de 1988, os entes federados, apesar de cada um ter sua responsabilidade, devem compartilhar as ações de modo que elas sejam unificadas e os benefícios cheguem para todos.

Dessa forma, como já dito, ao incentivar a educação em tempo integral, o governo criou a política do EMTI Profissional e, então, a EEDP, como instância menor, deveria implementar de acordo com as diretrizes dos documentos oficiais. É essencial então ressaltar a importância desse burocrata nível de rua (gestor escolar) que, com sua discricionariedade, estabelece de que forma essas diretrizes elaboradas a nível macro serão implementadas e adaptadas de acordo com esse contexto micro, com essa realidade local.

É sabido que a gestão de uma escola enfrenta muitos desafios em razão de diversos fatores. Um deles é lidar com a falta de capacitação, já que, geralmente, um gestor, até assumir essa função, é um professor, que trata de questões pedagógicas e de sala de aula e, provavelmente, não tem a dimensão do caráter abrangente desse cargo de gestão. Liderar uma escola é trabalhar de forma associada com todos os setores: administrativo, pedagógico e organizacional (Lück, 2009). Nessa mesma direção, Werle e Fonseca (2025) ressaltam que a gestão escolar não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos técnicos ou administrativos, mas como um campo de relações, disputas e construções coletivas, no qual a gestão democrática assume centralidade. Para os autores, discutir gestão escolar implica reconhecer que a escola é espaço de participação, mediação e

produção de sentidos, o que reforça a importância do gestor como articulador de um projeto coletivo e não apenas como executor de rotinas burocráticas.

Quando surge uma política pública educacional, o gestor se vê diante de outros desafios que não aqueles com os quais já está habituado. A tensão entre as demandas que partem da Secretaria de Educação e a realidade da escola é o primeiro deles. Soma-se a isso a possível falta de recursos e estrutura para a implementação da política, a pressão para o cumprimento das metas, a resistência dos profissionais envolvidos e a falta de formação continuada para capacitar esses profissionais (Burgos, Canegal, 2011). Portanto, implementar uma política pública é realmente um processo desafiador para gestão escolar.

Oliveira, Vieira e Augusto (2014) contribuem para essa discussão ao demonstrarem que, no contexto contemporâneo, o trabalho do diretor escolar vem sendo atravessado por políticas de responsabilização, que ampliam as expectativas sobre sua atuação e intensificam as cobranças por resultados. Nessa lógica, o gestor passa a ser demandado simultaneamente como líder pedagógico, administrador eficiente, mediador de conflitos, articulador comunitário e responsável pelo desempenho escolar, o que torna ainda mais complexa sua atuação no cotidiano da escola pública.

Por meio de uma pesquisa etnográfica, Burgos e Canegal (2011) analisaram a rotina de diretoras de duas escolas no Rio de Janeiro e concluíram que uma gestão excessivamente centralizada, restrita ao âmbito administrativo e burocrático, com pouca divisão do trabalho, tende a empobrecer o processo educativo. A experiência dessas diretoras mostrou que o trabalho pedagógico, que deveria ser o centro e a preocupação maior de uma escola, passa a ser secundarizado, pois surgem muitas demandas burocráticas e urgentes vindas das secretarias de educação e superintendências. Dessa forma, o gestor não estaria se envolvendo, se preocupando com o processo de ensino e aprendizagem. Essa então seria uma gestão puramente administrativa e burocrática (Burgo, Canegal, 2011).

Esse quadro dialoga com o que Oliveira, Vieira e Augusto (2014) problematizam ao afirmarem que a ampliação das exigências institucionais e a pressão por desempenho podem deslocar o foco da gestão para tarefas de controle, monitoramento e prestação de contas, em detrimento do acompanhamento pedagógico mais próximo. Assim, ao mesmo tempo em que se cobra do gestor

maior protagonismo na melhoria da escola, criam-se condições que podem restringir sua atuação pedagógica e fortalecer uma lógica gerencial centrada em resultados.

Devido a essa complexidade, é apropriado que o trabalho não seja individual e isolado, mas sim colaborativo e que envolva todos os atores daquela comunidade escolar (Burgos, 2020). Nessa perspectiva, Machado (2020), sob a ótica da gestão estratégica e do planejamento participativo, orienta que haja um diagnóstico da realidade escolar, um planejamento considerando as diretrizes daquela rede de ensino e as adaptações necessárias ao contexto, bem como momentos de monitoramento e avaliação das práticas. Neste estudo de caso, analisou-se se a equipe gestora faz esse movimento de envolver toda a comunidade escolar em cada etapa do processo de implementação do EMTI Profissional.

Nessa linha, Werle e Fonseca (2025) reforçam que a gestão democrática não se limita à existência formal de instâncias colegiadas, mas depende da construção de processos efetivos de participação, escuta e compartilhamento das decisões. Isso significa que a atuação gestora precisa favorecer condições para que professores, estudantes, famílias e demais profissionais não apenas sejam informados, mas efetivamente participem da construção dos caminhos da escola.

Esse princípio da gestão democrática do ensino público já está previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; e aparece em umas das definições de gestão escolar segundo Lück (2009, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Libâneo (2007) também defende a ideia de que a tomada de decisões pela gestão escolar deve ser feita coletivamente, de forma a envolver toda a comunidade, considerando-se as intencionalidades dos grupos, suas relações sociais, bem como o contexto sócio-político em que estão inseridos. O gestor seria, portanto, um líder

que articula as demandas e integra os grupos, e a gestão, envolvida em todas as demandas, seria participativa e democrática.

Burgos (2020) destaca que a liderança exercida no ambiente escolar desempenha papel essencial na elevação da qualidade do ensino. O autor evidencia que gestores com características voltadas à cooperação, ao incentivo ao desenvolvimento profissional e ao foco na aprendizagem dos estudantes têm potencial para impactar positivamente os resultados da instituição. Contudo, ressalta que a liderança efetiva não se resume à atuação isolada do diretor, mas configura-se como um processo compartilhado, que requer o engajamento de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a gestão escolar deixa de ser apenas uma instância administrativa e passa a assumir uma dimensão política e formativa. O gestor torna-se um articulador de sentidos e práticas, mediando o diálogo entre os diferentes sujeitos da escola e promovendo o alinhamento entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as políticas públicas em vigor. Essa mediação não ocorre de forma neutra, mas a partir de escolhas e interpretações que refletem tanto as concepções de educação defendidas pela escola quanto as condições materiais e humanas disponíveis para sua efetivação.

Essa dimensão política da gestão torna-se ainda mais relevante quando se considera que, no campo educacional, diferentes projetos de formação disputam espaço. Frigotto e Ciavatta (2006), ao discutirem a cultura de mercado no ensino médio técnico, alertam para o risco de a escola subordinar suas finalidades formativas a exigências pragmáticas de produtividade, empregabilidade e adequação ao mercado. Embora o foco de sua análise não recaia especificamente sobre a gestão escolar, suas reflexões ajudam a compreender que a atuação dos gestores também pode ser atravessada por essa tensão entre uma formação humana mais ampla e as pressões por eficiência, resultados e funcionalidade econômica.

Assim, compreender a gestão escolar como agente articulador da política pública implica reconhecer que o gestor é, simultaneamente, executor, tradutor e reconfigurador da política. Ele transforma as orientações normativas em ações contextualizadas, define prioridades, reorganiza recursos e estabelece estratégias de acompanhamento e avaliação. Desse modo, sua atuação ultrapassa o campo da

administração e alcança a dimensão pedagógica e social da escola. No caso do EMTI Profissional, essa compreensão é particularmente importante, pois a gestão se vê convocada a articular uma política que combina ampliação do tempo escolar, reestruturação curricular e formação técnica, ao mesmo tempo em que precisa responder às demandas concretas da escola, às expectativas da comunidade e às limitações institucionais existentes.

Por isso, o fortalecimento da gestão democrática e participativa é condição essencial para que políticas como o EMTI Profissional se consolidem de maneira sustentável. Cabe à gestão promover espaços de diálogo, como conselhos escolares, reuniões pedagógicas e fóruns comunitários, que favoreçam a corresponsabilidade entre professores, estudantes e famílias, ampliando o compromisso coletivo com a qualidade da educação. Mais do que isso, como sugerem Werle e Fonseca (2025), a gestão democrática deve ser entendida como um princípio organizador da vida escolar, capaz de orientar a construção de vínculos, o compartilhamento de responsabilidades e a consolidação da escola como espaço público de formação.

É essencial destacar aqui que a gestão da EEDP lida com uma instituição na qual os alunos, de forma geral, estão em vulnerabilidade, portanto, toda a articulação dessa gestão deve considerar esse aspecto. Paiva-Pereira, Wandercil, Garcia e Nascimento (2024) ao estudarem a gestão de algumas escolas em contextos de vulnerabilidade, concluíram que os gestores precisam compreender os resultados de suas instituições, para além dos números, por exemplo, dos indicadores externos, mas interpretá-los de acordo com seus contextos, buscando equilibrar as imposições do modelo gerencialistas, de alta demanda e cobrança por sucesso, com a necessidade de se fazer justiça social através da educação. Segundo os autores, essa justiça social seria oportunizar aos alunos acessos que eles não alcançariam fora da escola, seria tornar possível que o estudante conseguisse se mover na escala social, diminuindo a desigualdade.

Dessa forma, a gestão de escolas nesses contextos, para além de resolver questões internas e pedagógicas, deve caminhar na direção de uma equidade escolar e também social. Essa discussão pode ser aprofundada à luz de Oliveira, Vieira e Augusto (2014), para quem as pressões por responsabilização tendem a afetar de maneira desigual as escolas e seus gestores, especialmente quando

desconsideram as condições concretas em que o trabalho escolar se realiza. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, como o da EEDP, a cobrança por resultados padronizados pode obscurecer necessidades mais amplas da comunidade escolar e reforçar tensões entre justiça social, permanência estudantil e desempenho mensurável.

Paiva-Pereira, Wandercil, Garcia e Nascimento (2024, p. 336) reforçam a necessidade de uma gestão democrática e participativa:

um diretor comprometido com a responsabilidade de compreender os dados de sua escola para além dos números, que mantenha uma liderança distribuída e participativa, poderá criar um ambiente favorável ao trabalho, tanto para alunos quanto para professores.

A análise do papel da equipe gestora na EEDP, portanto, deve considerar como essas práticas de articulação, liderança e mediação se materializam no cotidiano escolar, evidenciando as tensões, os avanços e as estratégias adotadas para a efetiva implementação do EMTI Profissional. Essa compreensão permite situar a gestão não apenas como executora de orientações externas, mas como sujeito ativo na produção de políticas públicas educacionais em nível local.

3.4 CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL

Ao tomar a gestão escolar como agente articulador entre diretrizes macro e condições locais, o passo seguinte é observar como essas escolhas se materializam no currículo. Em outras palavras, a mediação do gestor, por meio do PPP, da organização dos tempos e dos espaços, do planejamento coletivo e da avaliação, é o que torna possível converter a política do EMTI Profissional em experiências de aprendizagem concretas. Assim, a análise do currículo no EMTI Profissional permite observar como escolhas de gestão, normativas e condições locais convergem (ou não) para experiências formativas coerentes com a formação integral.

O currículo, mais do que uma simples organização de conteúdos e tempos escolares, constitui um instrumento complexo de construção social, cultural e política, além de configurar um campo de disputa pedagógica. Sacristán (2010), ao discutir o significado do currículo, afirma que ele não pode ser compreendido apenas como um plano de estudos ou como uma sequência de conteúdos a serem

ensinados. Para o autor, o currículo envolve uma seleção cultural que define aquilo que será considerado conhecimento escolar, organizando tempos, percursos, experiências e formas de relação com o saber. Assim, o currículo regula o que se ensina, mas também interfere na forma como a escola organiza o ensino, o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes.

Sacristán (2017) ainda aprofunda essa compreensão ao tratar o currículo como uma prática social e cultural, produzida em contextos concretos e atravessada por decisões políticas, administrativas, pedagógicas e institucionais. Nessa perspectiva, o currículo não existe apenas nos documentos oficiais; ele ganha forma no cotidiano escolar, nas escolhas dos professores, nos materiais disponíveis, nas condições de trabalho, nas práticas de avaliação e nas experiências efetivamente vividas pelos estudantes.

Essa leitura dialoga com Apple (2006), para quem o currículo não é neutro. Ao selecionar determinados conhecimentos e deixar outros em segundo plano, ele expressa relações de poder, interesses sociais e disputas em torno dos saberes considerados legítimos. Assim, toda organização curricular revela uma concepção de educação e de sociedade. Libâneo (2013) também contribui para essa discussão ao compreender o currículo como um projeto pedagógico e cultural, no qual objetivos, conteúdos, métodos e avaliações são articulados de modo intencional e situado.

Embora os documentos oficiais definam diretrizes para o planejamento e a organização das atividades escolares, o currículo não se encerra nessas prescrições. Cada escola interpreta, reorganiza e concretiza essas orientações a partir de sua realidade, de suas condições de trabalho, de seus sujeitos e de suas demandas específicas. Essa passagem entre o que está previsto nos documentos e o que se realiza na prática não ocorre de forma automática. Sacristán (2017) contribui para compreender essa distância ao diferenciar o currículo prescrito, presente nas normas e matrizes oficiais, do currículo efetivamente realizado no cotidiano escolar. Entre um e outro, há mediações feitas pela gestão, pelos professores, pelos estudantes e pelas próprias condições institucionais. Por isso, a existência de uma matriz curricular não garante, por si só, que a proposta formativa se concretize como planejado.

Essa discussão se articula à defesa de Young (2014) sobre a necessidade de um currículo comum, capaz de assegurar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. A questão, portanto, não é apenas adaptar o currículo à realidade da escola, mas garantir que essa adaptação não empobreça a formação oferecida aos estudantes. No EMTI Profissional, esse cuidado torna-se ainda mais necessário, pois a flexibilização curricular não pode significar redução da formação geral nem oferta desigual de conhecimentos. Em contextos marcados por desigualdades sociais, o acesso ao conhecimento sistematizado amplia as possibilidades de leitura do mundo, participação social e construção de projetos de vida.

Nesse contexto, a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais estabelecem esses conhecimentos mínimos a serem aprendidos pelo estudante, de forma a assegurar esse direito, ao mesmo tempo que corresponde às diversidades desse território. Na mesma direção, o PPP da escola e o planejamento de cada professor é onde esse currículo se materializa de modo adaptado ao contexto. Logo, o que se faz na sala de aula é resultado de escolhas permeadas de intenções e concepções. O currículo é, então, bem mais do que um conjunto de saberes ligados às disciplinas; mas é um conjunto de experiências práticas, relações, intenções e decisões que permeiam o contexto escolar (Libâneo, 2013). Por essa razão, analisar o currículo do EMTI Profissional exige observar não apenas sua estrutura formal, mas também as condições que permitem, limitam ou modificam sua realização na escola.

Conforme mencionado no capítulo anterior, uma das mudanças mais significativas após a Reforma do Ensino Médio foi essa alteração no currículo. Na organização curricular do EMTI Profissional, além da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos (parte flexível), há a parte técnica relativa a cada curso. A organização desse currículo, portanto, expressa as intenções dos atores políticos que desenharam o EMTI Profissional, portanto, é um currículo que teoricamente destaca o protagonismo juvenil e o projeto de vida, mas corrobora com a interpretação de Ferretti (2018) de que essa política reduz o papel do currículo a apenas uma matriz e, principalmente, conforme interpretação de Silva e Boutin (2018), visa a formação de jovens para o mercado de trabalho, para suprir essa demanda deixando de oferecer uma formação integral e voltada para o pleno

desenvolvimento humano que seria a proposta da educação integral discutida no capítulo 2.

Nessa modalidade do EMTI Profissional, esse debate se intensifica, pois o currículo busca conciliar a Formação Geral Básica, os Itinerários Formativos e a parte técnica de cada curso, expressando tanto as diretrizes políticas da reforma, quanto a intenção de promover o protagonismo juvenil e a construção dos projetos de vida, expressa nos documentos orientadores. Essa conciliação, contudo, não se resolve apenas pela distribuição de componentes na matriz curricular. Se não houver planejamento coletivo, formação docente específica e condições institucionais adequadas, a integração entre formação geral e formação técnica pode permanecer apenas como intenção declarada nos documentos.

Dessa forma, a noção de integração adotada nesta dissertação não corresponde à simples reunião entre componentes da BNCC e disciplinas técnicas do Itinerário Formativo. Trata-se de compreender o currículo como um percurso formativo articulado, no qual os conhecimentos acadêmicos, científicos, culturais e profissionais se relacionam de modo progressivo ao longo das séries. Essa perspectiva exige que o estudante não apenas aprenda procedimentos ligados a uma área técnica, mas compreenda os fundamentos sociais, científicos e tecnológicos do trabalho. Assim, o currículo integrado precisa superar tanto a fragmentação entre disciplinas quanto a ideia de formação profissional como treinamento imediato para o mercado.

No EMTI Profissional, essa integração depende de decisões concretas sobre tempos, espaços, conteúdos, avaliação, planejamento docente e condições institucionais de funcionamento. Por isso, a coerência entre o que os documentos prescrevem e o que a escola consegue realizar torna-se um ponto central da análise. Sacristán (2017) contribui para essa compreensão ao mostrar que o currículo se constrói na prática, em meio às condições reais da instituição, e não apenas no plano normativo. Quando há distância entre o currículo previsto e aquele vivido no cotidiano escolar, surgem tensões que precisam ser examinadas a partir das possibilidades de ação da gestão, dos professores e dos estudantes.

Na pesquisa de campo, foi analisado se esse currículo aplicado na EEDP confirma a concepção de educação integral, contemplando uma formação humana em sua totalidade e, portanto, considerando as dimensões cognitiva, emocional,

cultural, social, física e ética. Também se buscou compreender se essa organização curricular contribui para a formação profissional dos estudantes nos cursos técnicos em Química e em Segurança do Trabalho, sem reduzir essa formação à preparação imediata para o mercado. Essa análise permite observar não apenas o desenho formal do currículo, mas também como ele se concretiza na escola pesquisada, considerando as mediações da gestão, o trabalho docente, a organização dos tempos escolares, a infraestrutura disponível, o planejamento coletivo e as experiências formativas vividas pelos estudantes.

3.5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa e, portanto, não pretende buscar uma generalização dessa política pública em todo o estado de Minas Gerais, mas pretende tratar o tema da implementação do EMTI Profissional no contexto específico da EEDP de forma aprofundada. Buscou-se a coleta e a produção de dados de forma crítica. Sendo qualitativa, a pesquisa permitiu a observação de detalhes, considerando as experiências dos participantes envolvidos, valorizando-as e atribuindo significados a elas.

A pesquisa consiste em um estudo de caso, permitindo uma análise aprofundada da realidade investigada, possibilitando compreender de forma detalhada os fatores, relações e contextos que influenciam o fenômeno estudado. Os seguintes instrumentos de pesquisa foram aplicados: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar (gestor, coordenadora do EMTI Profissional e professores), para verificar como se deu a implementação do EMTI Profissional, quais os desafios e potencialidades dessa política pública nesse contexto específico. A seguir, cada instrumento está explicado.

A pesquisa bibliográfica foi feita sobre temas que circundam o problema de pesquisa para melhor entendê-lo à luz dos conceitos principais já explicados, a saber: ciclo de políticas públicas, burocratas nível de rua, gestão escolar e currículo escolar. Além disso, foi feita uma análise de documentos oficiais como legislações nacionais e estaduais, memorandos; e foi feita também, no campo, a análise de atas, *e-mails* institucionais e Projeto Político Pedagógico da escola, com o objetivo de compreender como a política pública em questão se estrutura e se expressa nas

normativas que a regulam. Além disso, vale ressaltar que a autora do trabalho é professora da escola pesquisada e a observação dos eventos envolvendo o caso de gestão estão presentes ao longo deste trabalho. Os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) também foram analisados, com o objetivo de comparar, por exemplo, o número de matrículas no Ensino Médio desde 2019, verificando se houve aumento, diminuição ou estabilização. Esses documentos permitiram compreender como se deu a implementação e a adaptação da escola ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional na EEDP, em 2020 e nos anos subsequentes.

Na pesquisa de campo foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas individuais: com o gestor escolar, a coordenadora do EMTI Profissional e com seis professores efetivos que lecionavam no EMTI Profissional no ano de 2025 e que trabalhavam nessa escola há, pelo menos, seis anos, sendo selecionados de forma aleatória. O gestor atua na escola como professor efetivo da área de linguagens há dois anos. Assumiu essa função de gestão há apenas dois meses e, por isso, não tem uma análise comparativa sobre antes e após a implementação da política pública estudada. Já a coordenadora do EMTI Profissional, apesar de não ser efetiva e ter assumido esse cargo apenas no ano de 2025, já trabalha na escola há quase dez anos como assistente técnico de educação básica (auxiliar de secretaria).

Não foi possível entrevistar uma quantidade maior de professores, porque a pesquisa de campo ocorreu no fim do ano letivo e escolar de 2025, então muitos professores, pela demanda de fechamento do ano e das recuperações, não tiveram disponibilidade para participar do estudo. Mesmo com um número pequeno, todas as áreas do conhecimento foram representadas: duas professoras da área de linguagens, um professor de matemática, dois professores da área de ciências da natureza e um professor da área de ciências humanas (que foi também vice-diretor por pouco mais de um ano entre 2024 e 2025). Assim, foi possível entender melhor a implementação da política pública nessa escola a partir da perspectiva desses profissionais que já fazem parte do corpo docente efetivo da escola. Entre esses professores, três estão há mais de 20 anos atuando nessa escola e os outros três têm entre sete e dez anos de atuação na EEDP. Esse tempo é importante, porque todos esses professores acompanharam as mudanças provocadas pela implementação do EMTI Profissional, que se iniciou há seis anos.

Conforme propõem Lüdke e André (2013), como as entrevistas foram semiestruturadas, elas foram realizadas a partir de um roteiro pré-estabelecido para cada função dos entrevistados: um roteiro para o gestor (Apêndice A), um para a coordenadora do EMTI Profissional (Apêndice B) e outro para os professores (Apêndice C). Esses roteiros foram como um guia, porém as perguntas não foram necessariamente feitas na ordem em que aparecem e outras perguntas surgiram naturalmente a partir da interação da pesquisadora com os (as) participantes.

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se porque ela consiste em uma interação social planejada, na qual o pesquisador busca compreender percepções, opiniões e experiências dos participantes, explorando aspectos que dificilmente seriam captados por outros instrumentos, portanto, é útil para entender o olhar de cada BNR acerca do EMTI Profissional. Vergara (2009) destaca que esse método é flexível e possibilita maior profundidade na coleta de dados, permitindo ao pesquisador adaptar as perguntas e aprofundar as respostas conforme o andamento da conversa.

Esses sujeitos que participaram da pesquisa são essenciais, pois são os chamados burocratas nível de rua, capazes de, com sua discricionariedade, agir, implementar e entregar a política pública aqui analisada a seu público-alvo: os estudantes.

Separadamente, os participantes da pesquisa foram convidados pessoalmente a contribuir com o trabalho. O convite aos possíveis entrevistados foi feito para alguns na própria escola, por meio de uma conversa na qual lhes foi explicado e também apresentado o projeto de forma impressa e lhes foi garantido que as informações e dados se manteriam sigilosos. Também lhes foi apresentado de forma impressa e por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices D, E e F), documento no qual os participantes tiveram ciência dos objetivos, justificativa e metodologia da pesquisa, bem como souberam sobre os possíveis riscos e formas de minimizá-los. Além disso, nesse termo consta que a participação é voluntária, sem custo, sem vantagens e sem benefícios diretos, e que o convidado poderia recusar-se a participar. Foi explicado que cada entrevista seria feita individualmente, na própria escola, em dia e horário a ser combinado com cada participante de acordo com sua disponibilidade. Desde que os participantes autorizassem, as entrevistas seriam gravadas e posteriormente transcritas, sempre

mantendo-se o anonimato e o sigilo das informações. Todos os participantes, portanto, estão cientes de que podem acessar a transcrição de suas entrevistas após a finalização da pesquisa.

A maioria dos participantes foi convidada a participar pessoalmente, conforme descrição acima, porém dois participantes, por incompatibilidade de horários com a pesquisadora, foram convidados por meio de rede social e suas entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, pela ferramenta *Google Meet*.

Na análise, a fim de manter o anonimato que foi garantido, os seis professores foram citados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Como a função exercida pelos participantes interfere na sua percepção sobre a política pública, o gestor é citado como G e a coordenadora como C para diferenciar suas visões acerca do objeto de estudo.

Talvez em uma pesquisa como essa, seria essencial dar voz também aos estudantes e quem sabe até aos profissionais envolvidos diretamente com o EMTI Profissional que trabalham na SRE. Isso foi pensado e ponderado e, inicialmente, seria feito um questionário com os discentes. Porém, devido ao curto tempo de duração do mestrado, optou-se por não os incluir, já que provavelmente suas respostas demandariam a discussão de diversos outros assuntos e ampliaria bastante a pesquisa. Por isso, a participação foi limitada ao gestor, à coordenadora do EMTI Profissional e a alguns professores.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

A fim de aumentar a confiabilidade e a credibilidade das informações levantadas, o método de análise utilizado foi a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Essa metodologia permitiu que a análise considerasse a política pública do EMTI Profissional de diferentes visões, a depender da função exercida na escola pelo participante da pesquisa e de sua experiência. Além disso, foi fundamental comparar a análise documental, como as legislações, com as questões apontadas e descritas pelos participantes da pesquisa, que são os atores que implementam a política pública do EMTI Profissional na EEDP.

A análise seguiu as três fases propostas por Bardin (1977): pré-análise (organização e seleção dos documentos), exploração do material (codificação e

categorização do conteúdo) e tratamento dos resultados e interpretação (análise crítica e contextualizada dos achados), atribuindo sentido aos documentos e possibilitando uma leitura das intenções e práticas envolvidas na implementação da política educacional. Dessa forma, foi possível compreender não apenas o conteúdo explícito desses documentos, mas também os sentidos e intencionalidades subjacentes às práticas e decisões institucionais.

Na proposta de Bardin (1977), a análise de conteúdo permite, de forma objetiva, explorar o conjunto de informações geradas pelos instrumentos supracitados e identificar padrões, inclinações nesses dados sobre determinado tema, no caso desta pesquisa, sobre a política pública educacional do EMTI Profissional. Mendes e Miskulin (2017) explicam as três fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), as quais foram feitas nesta pesquisa, a saber: fase de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, houve a organização e sistematização de todo o material. Na fase de exploração do material, houve um estudo mais aprofundado e a categorização dos elementos, de forma a agrupá-los. E, por fim, na terceira fase, se desenvolveu a análise propriamente dita, de forma crítica, reflexiva, sendo possível atribuir significado aos dados coletados e categorizados.

Neste cenário, a partir das entrevistas semiestruturadas individuais, foi possível identificar os desafios e potencialidades da política pública do EMTI Profissional na EEDP na perspectiva de cada um dos atores implementadores dessa política, considerando-se sua função e experiência.

Seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e explicada anteriormente, na fase de pré-análise, houve a transcrição das oito entrevistas e a exploração e organização do material produzido com o objetivo de ter uma visão geral. Na segunda fase, foram separados os assuntos que surgiram nas entrevistas e que são relevantes para a pesquisa. A partir desse processo, foram definidas duas grandes categorias de análise: os desafios na implementação do EMTI Profissional na EEDP e as potencialidades na implementação do EMTI Profissional na EEDP. Essas categorias dialogam diretamente com a questão norteadora do trabalho: quais os desafios e potencialidades para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na EEDP?

A primeira categoria, referente aos desafios, foi organizada nas seguintes subcategorias: imposição da política e pouca participação da comunidade; fragilidade curricular; falsa flexibilidade; precarização do trabalho docente e ausência de formação; vulnerabilidades do PPP e do planejamento coletivo; infraestrutura insuficiente; cansaço/desinteresse estudantil e queda nas matrículas; e avaliação da política pouco significativa. Já a segunda categoria, voltada às potencialidades, contempla as subcategorias: formação técnica e ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho e de melhoria de vida; ampliação dos processos de socialização entre os estudantes e função de proteção social da escola; estímulo ao protagonismo juvenil; disponibilidade de recursos financeiros específicos para a modalidade e bons equipamentos; site “Se liga na Educação”; melhoria da disciplina de Estudos Orientados; e parceria com a universidade federal da cidade. Dessa forma, na subseção seguinte, são tratados os assuntos identificados como barreiras para o funcionamento adequado do EMTI Profissional na escola pesquisada.

3.6.1 Desafios na implementação do EMTI Profissional na EEDP

Na fase de pré-análise, ou seja, durante a exploração e organização de todos os dados, surgiram vários desafios inerentes à forma como o EMTI Profissional chegou à EEDP, em 2020, os quais se configuram impasses para o sucesso dessa política pública ainda hoje, seis anos após sua implementação. Na segunda fase, esses dados foram organizados e separados. Foram levantados muitos desafios, dos quais todos são citados aqui, porém alguns com maior destaque e discussão. Por fim, houve a interpretação desses dados que levaram à conclusão de quais os desafios são mais impactantes na percepção dos entrevistados.

Apesar de a maioria dos participantes perceberem pontos em potencial no EMTI Profissional da EEDP, de forma geral, eles parecem não ter uma boa percepção da política em termos de benefícios para a escola. O maior descontentamento deles, segundo as entrevistas, é a diminuição do número de alunos, que pode ser comprovada comparando-se, por meio do SIMADE, a quantidade de estudantes antes do EMTI Profissional (574 alunos no 1º semestre de 2019, excluindo-se as turmas do sistema prisional) e após sua implementação até os dias atuais (218 alunos no 1º semestre de 2026, excluindo-se as turmas do sistema prisional). Essa redução do

número de discentes pode ser explicada pelos impasses apontados pelos entrevistados e seria então uma consequência deles. Porém não há como afirmar, a partir desse estudo que a diminuição do número de matrículas deu-se devido à implementação do EMTI Profissional. Provavelmente, isso ocorreu devido a um conjunto de fatores, entre eles essa política pública, além da exclusão da oferta do Ensino Fundamental I. Entretanto esse é um tema para uma outra investigação.

A partir da análise das entrevistas e dos documentos, foi possível identificar um conjunto de desafios que ajudam a compreender essa percepção predominante entre os participantes. Tais desafios são apresentados nas subseções que se seguem.

3.6.1.1 Imposição da política e pouca participação da comunidade

Antes de aprofundar a análise sobre a imposição da política e a pouca participação da comunidade, é importante registrar que esse foi um dos eixos que apareceu com maior recorrência nas entrevistas, o que já indica sua centralidade entre os desafios identificados pelos participantes. Entre os seis professores entrevistados, cinco afirmaram, de modo mais direto, que não participaram da decisão sobre a implementação do EMTI Profissional na escola ou que desconhecem como se deu a definição dos cursos ofertados. Ao mesmo tempo, um professor mencionou a possibilidade de ter havido alguma sondagem junto à comunidade escolar, embora sem apresentar elementos mais concretos sobre como essa consulta teria ocorrido. O gestor, por sua vez, embora não estivesse na escola no momento inicial da implementação, também associou esse processo a uma lógica mais verticalizada, com base nos relatos que ouviu na instituição. De forma geral, portanto, os depoimentos revelam que a percepção predominante entre os participantes é a de um processo pouco compartilhado, marcado mais pela comunicação de decisões já tomadas do que pela construção coletiva da política no espaço escolar.

No que se refere especificamente à participação da comunidade escolar externa, o tema também apareceu de forma bastante expressiva. Nas entrevistas, o gestor e quatro professores indicaram que o envolvimento das famílias e da comunidade do entorno foi inexistente ou muito reduzido, tanto no momento inicial de implementação quanto ao longo da execução da política. Além disso, mesmo entre os participantes que não trataram desse ponto de maneira tão enfática, não emergiram

relatos que apontassem para uma participação mais sistemática ou institucionalizada desses sujeitos.

As falas sugerem, portanto, que o diálogo com a comunidade tem ocorrido de forma pontual, geralmente associado a questões mais gerais da escola, sem que haja espaços específicos de escuta e participação voltados ao EMTI Profissional. Esse aspecto se mostra relevante porque indica que a política, ao menos no contexto investigado, parece ter se consolidado com baixa apropriação coletiva, o que pode repercutir tanto na compreensão que as famílias têm sobre a modalidade, quanto na forma como os estudantes se relacionam com ela.

Desse modo, antes mesmo da apresentação das falas individuais, já é possível perceber que os desafios relacionados à forma de implementação da política, especialmente sua condução mais verticalizada e a fragilidade da participação da comunidade, apareceram de maneira mais consistente nas entrevistas do que os elementos associados às potencialidades da modalidade. Tal constatação reforça a pertinência de iniciar a análise por esse eixo, uma vez que ele ajuda a compreender não apenas como o EMTI Profissional chegou à escola, mas também algumas das tensões que passaram a marcar sua execução no cotidiano institucional. Nesse sentido, a forma como a política foi introduzida na escola torna-se um aspecto central para a compreensão dos desafios apontados pelos participantes.

À luz dessa perspectiva, Mainardes (2006) reflete sobre a fase de implementação, na qual a política pública analisada foi pautada no modelo *top/down*, já que, segundo os entrevistados e os documentos analisados, não foi dada à escola o poder de escolha dessa modalidade de ensino, configurando-se, assim, a imposição como um primeiro fator desafiador para os BNR da escola. Conforme Condé (2012), as decisões nesse modelo são deliberadas por quem detém o poder e apenas comunicada às pessoas que estão hierarquicamente em níveis inferiores.

Conforme relato dos entrevistados, eles desconhecem que, em 2020 ou anteriormente, tenha havido uma reunião ou qualquer consulta à equipe gestora, professores, funcionários ou membros da comunidade. Não sabem afirmar se foi a SRE que impôs essa modalidade, mas são unânimes em assegurar que os professores não participaram de tal decisão, como é possível observar nas falas a seguir:

*Porque a nossa escola em nenhum momento foi consultada se a gente queria a implementação do EMTI Profissional na nossa escola*⁶(P3, entrevista, 2025).

Os professores não foram consultados. Se foram, deve ter sido professores específicos (P1, entrevista, 2025).

Eu não tenho certeza, mas acredito que a escolha é feita entre superintendência e direção da escola. Não tem uma discussão assim entre professor e o restante da comunidade escolar não (P6, entrevista, 2025).

Além da afirmação da não participação na decisão da implementação do EMTI Profissional na EEDP, os professores também não sabem como se deu a escolha dos cursos técnicos - inicialmente segurança do trabalho e logística -, conforme relatado por eles:

O curso, na época, a direção meio que tinha um tanto de curso lá e acho que eles optaram por segurança do trabalho. Não sei também como é que eles chegaram nesses cursos, mas talvez eles achassem que tem uma demanda boa segurança do trabalho por causa das empresas que tem aqui e tal, então decidiram: ‘vamos escolher segurança do trabalho e logística’. Acho que foi assim, né? Praticamente essa imposição, a escolha da direção (P2, entrevista, 2025).

Não tenho ideia de como foi a escolha dos cursos, não participei, desconheço (P4, entrevista, 2025).

A gente só fica sabendo o curso que vai ser oferecido. Em momento algum nós pudemos escolher quais cursos que seriam oferecidos pela escola (P6, entrevista 2025).

Apenas o professor P4, que embora tenha informado que não participou da escolha dos cursos, acredita ter sido uma decisão da comunidade escolar: “*Até onde eu sei, fazem uma pesquisa com a comunidade escolar*⁷. *De acordo com o interesse da comunidade escolhe o curso. Segurança do trabalho é mais forte, aquele que todo mundo tem interesse, conhece mais*” (P4, entrevista, 2025).

⁶ Os trechos com as falas dos entrevistados são apresentados em itálico, a fim de diferenciá-los do texto analítico e, principalmente, para dar mais visibilidade e voz aos sujeitos da pesquisa.

⁷ Especificamente nesse trecho da entrevista, entende-se por “comunidade escolar” pessoas externas à escola, como familiares dos alunos e moradores do entorno.

Já quando houve a substituição do curso técnico em logística pelo curso técnico em química, o gestor, ainda que não trabalhasse na escola naquele período, supõe que tenha sido uma opção da gestão escolar:

Acho que a saída do curso de logística e a entrada do de química foi um pedido da direção no plano de atendimento (da SRE), porque no plano de atendimento desse ano eu solicitei outros cursos, porém não fui atendido. Solicitei cursos subsequentes de segurança do trabalho, vendas, hotelaria, a volta do de administração, a manutenção do de recursos humanos e de informática, mas não fui atendido. Então acredito que o de química tenha sido um pedido da direção (Gestor, entrevista, 2025).

Essa visão foi confirmada também por dois professores:

Eu lembro que a procura pelo curso de logística foi muito baixa. E aí eles pensaram em mudar, mas não lembro quando que foi o ano. Eu acho que essa (de 2025) é a primeira turma de química (que se forma) aqui. [...] O de química foi porque não tinha um curso técnico de química aqui na região e a gente conseguiu uma parceria com a universidade federal da cidade⁸, então o curso de química ia ajudar, né? (P2, entrevista, 2025).

Vieram com cursos técnicos que não representam as comunidades aqui. Não é isso também que eles (os estudantes) gostariam de fazer. Caso queiram fazer um curso técnico, não era esse técnico que eles iriam optar. Mesmo porque eles não têm opção. É o curso que tem aqui. O de química foi na pressão, porque as aulas de biologia, física e química diminuíram muito (com o currículo modificado do NEM), passaram a ser uma aula semanal, então a gente falou: 'gente, precisamos trazer um curso que tem a ver com ciências da natureza'. E aí como a universidade federal da cidade oferta o curso de química, então a gente falou: 'vamos botar um que tenha sentido', (...) O curso de química foi uma escolha de alguns professores com a direção (P3, entrevista, 2025).

Como se pode notar, os BNR atuando na implementação da política, se valeram do que diz Lotta (2012) e usaram de sua discricionariedade para interferir na mudança do curso a ser ofertado pela escola. Diante da situação descrita pelos professores P2 e P3, entende-se que a gestão observou a baixa adesão dos estudantes ao curso de logística e, ainda, preocupou-se com os professores da área

⁸ Os entrevistados citaram a universidade usando a sigla que a representa. Porém aqui, para fins de manutenção do sigilo, houve a troca da sigla pelo termo “universidade federal da cidade”

de ciências da natureza que poderiam ficar sem seus cargos completos devido à diminuição da carga horária dos alunos após a Reforma do Ensino Médio. Diante disso, optou-se pela substituição do curso de Logística pelo de Química, considerando que a universidade federal da cidade poderia ser também uma parceira da escola.

Embora essa mudança possa ser compreendida como uma estratégia de adaptação da escola diante das condições concretas de implementação da política, ela não parece ter sido orientada, em primeiro plano, por uma avaliação mais ampla sobre os objetivos formativos do EMTI Profissional ou pelas demandas educacionais dos estudantes da comunidade atendida. Ao que tudo indica, a alteração foi fortemente atravessada por uma lógica de manutenção das condições de trabalho na escola, sobretudo no que se refere à composição da carga horária docente. Nesse sentido, a discricionariedade dos atores escolares, em vez de se voltar prioritariamente ao aperfeiçoamento da política pública em benefício de seus destinatários, parece ter operado como mecanismo de acomodação institucional, buscando responder a problemas internos produzidos pela própria implementação.

Tal aspecto é relevante porque evidencia uma tensão importante no processo de implementação: ainda que a escola mobilize certa autonomia para adaptar a política à sua realidade, essas adaptações nem sempre se orientam centralmente pelo fortalecimento da proposta pedagógica ou pela ampliação das oportunidades formativas dos estudantes. No caso em análise, a substituição do curso pode ser entendida como uma decisão pragmaticamente necessária para a manutenção do funcionamento escolar, mas que também revela os limites da política em sua materialização concreta. Isso porque, ao mesmo tempo em que tenta responder a impasses locais, a escola acaba sendo levada a reorganizar sua oferta a partir de condicionantes administrativos e laborais, e não necessariamente de uma reflexão mais consistente sobre qual formação profissional seria mais significativa para os jovens atendidos pela instituição. Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente quando se observa que, tanto no plano das práticas quanto no plano documental, não há clareza sobre os critérios que orientaram a escolha da escola e dos cursos ofertados.

De fato, nos documentos da escola analisados na pesquisa de campo, também não consta como se deu a escolha dessa escola, nem dos cursos. Portanto, os relatos indicam que a política foi implementada pela SRE sem a realização de consultas aos profissionais da escola e à comunidade escolar. Essa ausência de

registro documental, somada às falas dos entrevistados, não aponta apenas para uma lacuna informacional, mas sugere um processo de implementação em que decisões centrais, diretamente relacionadas à organização da oferta e ao cotidiano escolar, foram tomadas externamente e posteriormente repassadas à instituição. Essas imposições (da implementação do EMTI Profissional e dos cursos ofertados), decorrentes de um modelo *top-down* de tomada de decisões, possivelmente contribuíram para aquilo que se configurou como a principal queixa dos entrevistados: a redução do número de alunos, o consequente fechamento de turmas e a diminuição da carga horária de aulas.

Nesse sentido, mais do que uma questão de ausência de consulta, o que se evidencia é um descompasso entre a formulação da política e as condições concretas de sua recepção na escola, o que tende a fragilizar sua apropriação pelos sujeitos responsáveis por sua execução. Implementar uma política pública educacional nesse modelo, sem ouvir as partes envolvidas na execução e recepção dela, só os comunicando, conforme Condé (2012) pondera, gera uma série de outros desafios, pois reduz a possibilidade de construção coletiva, limita a adequação da política às especificidades do contexto local e amplia a probabilidade de surgirem efeitos não previstos no plano normativo. No caso em análise, isso parece ter repercutido não apenas na forma como a modalidade foi recebida pela escola, mas também em desdobramentos concretos de sua implementação, alguns dos quais alguns são descritos mais à frente.

Contudo, os relatos dos entrevistados mostram que a participação da família e da comunidade do entorno da escola é muito baixa. As falas a seguir evidenciam como esse aspecto aparece nas entrevistas:

Não há envolvimento direto. Mais questões gerais: se vai haver noturno, por exemplo. (...) A comunidade, se participasse, poderia ter voz e conseguiria mudar algumas coisas no EMTI. Seria um desafio fazer com que elas tomassem consciência da relação entre o EMTI e o que está havendo na escola, como o fechamento do noturno (gestor, entrevista, 2025).

Não há o envolvimento da comunidade. Primeiro porque foi uma imposição. Não teve uma discussão antes de implantar lá em 2020. É uma reclamação que a gente faz nessas avaliações que tem do EMTI. Eu acho que não teve esse diálogo inicial quando implementou e também o diálogo que a gente tem, aí eu 'tô' falando mais dos professores, da gestão da escola com a secretaria da educação.

Porque envolvimento assim, perguntar ‘pros pais’, envolvimento dos pais e funcionários, da comunidade como um todo eu acho que foi zero assim, não teve nenhum (P2, entrevista, 2025).

Falta de envolvimento da comunidade é um problema de escola pública de forma geral. Eu acho que hoje a participação dos pais na escola, na vida escolar do aluno, ela é muito... é ruim demais. O problema do aluno hoje, da educação hoje, é um problema familiar. Eu falo isso justamente por causa desse desinteresse dos pais em estar acompanhando a educação dos filhos. O pai pega, coloca o menino na escola, o menino fica o dia inteiro na escola no caso do EMTI, então ele não tem que se preocupar com o menino, né? Ele ‘tá’ lá dentro da escola e aí a parte dele que é acompanhar o filho, educar, sei lá... Acho que não funciona muito. E vejo que aqui não é diferente, né? A comunidade escolar não participa muito da vida do aluno, né? E prova disso são as reuniões, né? A gente tem reuniões e quase que não aparece nenhum pai. Tem turma que não aparece pai nenhum, ninguém (P4, entrevista, 2025).

Eu não vejo a participação dos pais. Eu nunca presenciei. Nunca vi nenhum pai vindo aqui para poder se informar melhor sobre o EMTI, sobre a parte técnica. A escola também não promove ações para participação dos pais. Geralmente só tem aquelas reuniões exigidas pela SRE, aquela inicial de apresentação da equipe, as outras de entrega de notas... Nada diferente por ser EMTI. A família nem sabe sobre o cansaço. A família só sabe que o aluno está na escola, mas ela não sabe como que funciona realmente esse ensino técnico, e não se preocupa, né? Preocupa só no fim do ano quando o aluno está com nota baixa. E é o máximo também (P6, entrevista, 2025).

A partir dessas falas, é possível afirmar que, na percepção dos entrevistados, o envolvimento da comunidade escolar externa no contexto do EMTI Profissional é bastante limitado. Os depoimentos sugerem que esse distanciamento aparece tanto no momento inicial de implementação da política, quanto no cotidiano escolar, em que a presença das famílias é descrita como reduzida e concentrada em ocasiões mais pontuais, como reuniões gerais e entrega de notas. Além disso, as entrevistas também permitem perceber que, para alguns participantes, essa baixa participação não pode ser atribuída apenas às famílias, uma vez que a própria escola tampouco parece desenvolver ações específicas e sistemáticas voltadas ao esclarecimento da comunidade sobre o funcionamento do EMTI Profissional ou à ampliação de sua participação.

Conforme Lück (2009), esse envolvimento da comunidade externa deveria fazer parte de uma gestão democrática, de modo que houvesse uma mobilização para que todos os agentes escolares se sentissem parte da instituição e

colaborassem nas discussões e ações promovidas para melhorar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Então, aos desafios relacionados às imposições, soma-se ainda a falta de envolvimento da comunidade escolar externa. Nesse ponto, é importante considerar que a relação entre família e escola não pode ser analisada de forma simplificada. Como discute Carvalho (2000; 2004), essa relação é atravessada por expectativas recíprocas, pela divisão do trabalho educativo e por diferentes condições sociais que interferem na forma como as famílias acompanham a vida escolar dos filhos.

Nessa mesma direção, Polonia e Dessen (2005) destacam que a aproximação entre família e escola é importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos estudantes, mas não acontece de forma automática, pois depende de ações concretas que favoreçam esse vínculo. No caso da EEDP, além desses fatores extraescolares, os relatos dos entrevistados também sugerem que a escola não tem promovido estratégias mais específicas para aproximar as famílias das discussões sobre o EMTI Profissional. Desse modo, mais do que atribuir às famílias, isoladamente, a responsabilidade por esse distanciamento, parece mais adequado compreender que ele resulta tanto de fatores externos à escola quanto de limites da própria instituição na promoção de uma participação mais efetiva da comunidade. Talvez se houvesse maior participação das famílias nas decisões, eventos e mesmo no dia a dia escolar dos filhos, esse cenário seria diferente.

Já sobre o motivo de a EEDP ser a escolhida para passar a ofertar o EMTI Profissional, os participantes não demonstraram certeza, entretanto dois citaram o que é encontrado na legislação e que já foi comentado neste trabalho na seção 2.2 sobre O Ensino Médio em Tempo Integral: a vulnerabilidade social da comunidade escolar. Os professores P2 e P3 acreditam que esse foi o critério de escolha:

Então, na primeira vez, em 2020, o EMTI (Profissional), na verdade, a escolha foi quase que uma imposição. Porque eu acho que eles tinham pegado escolas em área de vulnerabilidade. Falaram 'aqui vocês têm que implantar o EMTI'. Foi meio que goela abaixo (P2, entrevista, 2025).

Ela foi considerada 'ah, é uma escola grande, alta vulnerabilidade, então vamos fazer um tempo integral nela, vamos trazer os meninos pra cá, eles vão ter um café da manhã, um almoço, uma merenda à tarde, vão embora, vão ser bem alimentados, vão ficar o dia inteiro

seguros dentro da escola' e os alunos não querem isso (P3, entrevista, 2025).

Com esse critério de escolha, a educação em tempo integral passa a ter também a função de uma política assistencialista, o que para Guará (2009) pode levar a escola a reduzir seu papel a proteção e segurança, quando, na verdade, seu papel principal deve ser levar o aluno a uma aprendizagem significativa, considerando todas as suas dimensões e ampliando suas capacidades.

Essa leitura ajuda a compreender por que a escolha da EEDP, associada à vulnerabilidade social de seu público, não pode ser analisada apenas como um critério técnico de expansão da política. Quando a escola é selecionada principalmente por atender estudantes em situação de maior vulnerabilidade, a ampliação da jornada pode ser compreendida mais como estratégia de permanência, cuidado e proteção do que como parte de um projeto pedagógico de formação integral. Como discutido na seção 2.2, Educação em Tempo Integral e Educação Integral não são sinônimos, pois a extensão da carga horária, isoladamente, não garante uma formação completa nem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2022). Nessa direção, Moll (2008) contribui para compreender que a escola, diante da ampliação do acesso, também passa a lidar com a permanência dos estudantes e com as desigualdades que permeiam suas trajetórias, o que exige mais do que manter o aluno por mais tempo no espaço escolar.

No caso do EMTI Profissional, essa discussão ganha outro desdobramento, pois a permanência ampliada precisa estar articulada a uma proposta formativa que dê sentido à formação técnica. Não se trata apenas de ocupar o tempo do estudante ou de oferecer uma habilitação profissional ao final do Ensino Médio. Conforme Saviani (2007) e Frigotto (2010), o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, permitindo que o estudante compreenda os fundamentos científicos, tecnológicos e sociais da atividade produtiva, em vez de ser preparado apenas para executar tarefas. Assim, para que o EMTI Profissional cumpra sua finalidade educativa, o tempo ampliado precisa estar vinculado a práticas pedagógicas planejadas, à integração curricular, ao diálogo com a comunidade e às necessidades reais dos estudantes.

Na escola pesquisada, os relatos indicam que essa articulação não se consolidou de maneira satisfatória. A política chegou à escola sem consulta ampla aos

professores e sem participação efetiva das famílias e da comunidade do entorno, o que fragilizou a construção coletiva de seu sentido. Com isso, a modalidade passou a ser vivenciada, por parte dos sujeitos entrevistados, mais como uma determinação externa do que como uma proposta assumida pela comunidade escolar. Essa percepção ajuda a explicar as resistências, as dúvidas sobre a escolha dos cursos e a dificuldade de envolvimento das famílias no acompanhamento do EMTI Profissional.

A baixa participação da comunidade escolar externa, portanto, não aparece como um problema separado da imposição da política. Ela compõe o mesmo movimento. Se a comunidade não participou da definição da modalidade, da escolha dos cursos ou da discussão sobre os impactos da jornada ampliada, tende a conhecer o EMTI Profissional apenas por seus efeitos mais imediatos: o estudante passa o dia inteiro na escola, recebe alimentação, permanece em ambiente considerado seguro e conclui o Ensino Médio com uma habilitação técnica. Embora esses aspectos tenham relevância social, eles não esgotam a função da escola. A formação integral exige que estudantes, famílias, professores e gestão compreendam o projeto formativo em curso e possam participar de sua construção, acompanhamento e avaliação.

Assim, a análise desta subcategoria mostra que a imposição da política e a pouca participação da comunidade produziram efeitos concretos na implementação do EMTI Profissional na EEDP. A ausência de diálogo inicial dificultou a apropriação da proposta pelos sujeitos escolares e reduziu as possibilidades de adequação da modalidade às demandas locais. A escola, então, passou a reorganizar sua rotina, seus cursos, sua carga horária e sua relação com os estudantes a partir de decisões tomadas fora de seu cotidiano. Esse cenário reforça que a implementação de uma política pública educacional não se limita ao cumprimento de normas: ela depende das condições reais da escola, da escuta dos sujeitos envolvidos e da construção de um projeto pedagógico compartilhado. A falta dessa construção coletiva também ajuda a compreender outros desafios relatados pelos participantes, como os ligados à organização curricular, à suposta flexibilidade da proposta, às condições de trabalho docente e à ausência de formação específica para atuação no EMTI Profissional. Esses aspectos são discutidos na próxima subcategoria.

3.6.1.2 Fragilidade curricular, falsa flexibilidade, precarização do trabalho docente e ausência de formação

Após essa decisão da implementação do EMTI Profissional vinda da SRE sem um debate longo e amplo, a escola passou a lidar com mais essa modalidade e precisou se adequar para atender todas as demandas. À época, a instituição ofertava o ensino fundamental regular (anos iniciais e finais), o ensino fundamental integral, o ensino fundamental EJA, o ensino médio regular, o ensino médio EJA, o ensino fundamental e o ensino médio da unidade prisional, além dos cursos técnicos subsequentes que passaram a ser ofertados no ano seguinte à implementação, com uma turma de administração e em anos posteriores com turmas de informática e recursos humanos. Nessa realidade complexa é que o EMTI Profissional foi inserido na EEDP sem qualquer preparação, segundo relatos dos entrevistados. Sobre isso, expõe-se aqui dois impasses na organização da escola: o currículo do EMTI Profissional e a falta de capacitação para os professores, especialistas e gestores.

Sabe-se, a partir de Apple (2006), que o currículo não é neutro, ele seleciona conhecimentos, organiza tempos escolares, hierarquiza saberes e expressa projetos de sociedade em disputa. No caso do EMTI Profissional, essa dimensão política do currículo aparece quando a formação escolar passa a ser fortemente orientada por competências, produtividade, empregabilidade, empreendedorismo e adequação às demandas do mercado. Essa orientação aproxima-se de uma racionalidade neoliberal, pois desloca para a escola e para o próprio estudante a responsabilidade pela inserção profissional, como se a certificação técnica e a capacidade individual de adaptação fossem suficientes para enfrentar desigualdades sociais e educacionais mais amplas.

A formação técnica, por si só, não constitui um problema; ao contrário, pode ampliar possibilidades formativas e profissionais para os jovens. A questão está no risco de reduzir o sentido do Ensino Médio à preparação imediata para o trabalho, enfraquecendo dimensões científicas, culturais, críticas e cidadãs que sustentam a concepção de educação integral. Assim, no EMTI Profissional, a análise do currículo precisa considerar não apenas a presença da parte técnica, mas também o modo como ela se articula, ou deixa de se articular, à Formação Geral Básica e ao projeto de formação humana mais ampla defendido pela própria política.

Conforme mencionado, o currículo do ensino médio passou por muitas alterações após a reforma de 2017, especialmente com a reorganização da carga horária entre Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e formação técnica. Essas alterações, inclusive, como mencionado na seção 2.1, foram alvo de críticas e manifestações por parte dos estudantes, dos profissionais da educação e dos movimentos sindicais, à época de sua aprovação, entretanto, Cara (2023) aponta outros descontentamentos dos estudantes além do foco curricular da reforma. Para ele, os discentes também reivindicavam melhores condições de estudo, exigindo, por exemplo, uma estrutura física melhor, internet, professores capacitados, entre outras demandas. Esses e outros pontos também são expostos adiante. Por ora, a discussão é sobre os impactos do currículo na EEDP.

Após a Reforma do Ensino Médio, de 2017, todos os estudantes passariam a receber a Formação Geral Básica, composta pelas disciplinas previstas na BNCCEM, além da parte flexível, correspondente aos Itinerários Formativos, nos quais seriam ofertadas opções de disciplinas para escolha dos alunos, de acordo com seus interesses.

No que se refere à Formação Geral Básica, os relatos dos professores corroboram a análise de Cara (2023), segundo a qual houve dificuldades na atribuição de aulas aos docentes, em decorrência da redução da carga horária das disciplinas da BNCCEM. Na EEDP, por exemplo, quando o EMTI Profissional foi implementado, a matriz curricular previa apenas três aulas semanais de Língua Portuguesa e três de Matemática (anteriormente, antes da Reforma do Ensino Médio e da implementação do EMTI Profissional eram cinco), enquanto outras disciplinas, como biologia e química, contavam com apenas uma aula semanal.

Entretanto, essa redução foi revista e atualmente, a parte da Formação Geral Básica tem mais horas/aulas. Língua Portuguesa e Matemática voltaram com as cinco aulas semanais; biologia voltou a ter duas aulas semanais no primeiro ano, apesar de que permanece apenas uma aula semanal para os segundos e terceiros anos. A partir desse ano são 2400 horas obrigatórias (com a reforma eram apenas 1800) para as disciplinas da BNCCEM. Porém, em 2020 e nos quatro anos seguintes, esse foi um grande desafio com o qual a escola se deparou. Para completar seus cargos (16 horas/aulas semanais presenciais), a vários professores

foram atribuídas disciplinas do itinerário formativo, para as quais eles não estavam preparados, já que não faziam parte de suas áreas de formação.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa apontaram essa dificuldade, pois, de forma geral, não houve capacitação pra que ministrassem outras disciplinas. No caso específico dos professores entrevistados, isso ocorreu menos, contudo isso se justifica pelo critério adotado para participação nesse estudo. Como nos critérios está a exigência de ser professor efetivo e trabalhar na escola há, no mínimo, seis anos, a maioria desses professores está entre os primeiros a escolherem as turmas pelo tempo de atuação na escola. Por isso, tiveram menos dificuldade do que os professores novatos ou contratados. Entretanto, ainda assim, em algum momento, não foi possível preencher o cargo apenas com as disciplinas para as quais têm formação. Veja os relatos:

Já lecionei disciplinas fora da minha área de formação. Tinha uma ementa muito sintética, muito abrangente. Projeto de vida não tinha material. Depois (em outro ano) mandaram um material muito abstrato e não se relacionava à vivência do aluno na cidade. Era muito individualizado. Não trabalhava as condições de vida que ele (o estudante) tem. Os professores (que agora ministram a disciplina de projeto de vida) relatam que o material melhorou, agora tem que seguir a apostila e é cobrado no CAF (P2, entrevista, 2025).

Ministrei biologia e primeiros socorros. Esse ano biologia e práticas experimentais de química. Primeiros socorros é uma disciplina fora da minha área de formação, pois é saúde pública. Para essa disciplina tinha muito pouco material. Me baseei em conteúdos encontrados na internet. Na maior parte do tempo, a disciplina foi teórica. Peguei outras disciplinas sem ser da BNCC (ciências e biologia) para completar o cargo (P5, entrevista, 2025).

Já lecionei estudos orientados. Eram três aulas dessa disciplina. Biologia só havia uma aula semanal por turma no EMTI (Profissional) (P3, entrevista, 2025).

Até o ano de 2025, os professores da BCCCEM só ministravam disciplinas próprias da sua área de formação (da Formação Geral Básica) ou disciplinas do Itinerário Formativo que não fossem da formação técnica e profissional (projeto de vida, eletivas ou disciplinas de atividades integradoras). Mas, no fim de 2025, segundo relato de um professor, a informação de que os professores poderiam ministrar também as disciplinas da área técnica chegou à escola. Até então, o corpo docente da área técnica era composto, em sua maioria, por profissionais contratados, que nem

sempre possuíam a formação em licenciatura, em consonância com a previsão da Reforma que cita o “notório saber”, o qual autoriza profissionais reconhecidos pelos sistemas de ensino a ministrarem conteúdos vinculados ao itinerário de formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

A legislação permite que professores efetivos da BNCC lecionem disciplinas da parte técnica. Então, agora que se sabe disso, esse professor pode pegar para completar o cargo. Mas nesses anos todos, como não se tinha conhecimento disso, as disciplinas técnicas iam para contrato, mesmo que a pessoa não tivesse licenciatura. Notório saber. Engenheiro, por exemplo (P3, entrevista, 2025).

O relato da coordenadora do EMTI Profissional da escola confirma:

O professor da área técnica não tem o preparo e às vezes não recebe o material. As eletivas são complementação de carga horária, extensão de alguma pessoa que precisa complementar. Então quando você traz isso, se o professor não está aberto a aumentar, capacitar, fazer capacitação, formação, ele também vai ter dificuldade de ministrar aqueles conteúdos. Os professores têm poucas orientações sobre como ministrar determinados conteúdos, porque não foi repassado, não veio material pronto. O professor tem que estar disponível a querer montar esse material para poder trabalhar (coordenadora, entrevista, 2025).

Como pode-se notar, segundo o depoimento dos participantes da pesquisa, não houve capacitação nem para essa nova modalidade, nem para as disciplinas que antes não integravam o currículo do ensino médio. De acordo com os depoimentos, no início houve formações presenciais na capital mineira, porém o foco era o EMTI de forma geral, não eram formações específicas para o EMTI Profissional e apenas um pequeno grupo de professores participou. Os professores desconhecem, inclusive, as legislações que regem a modalidade de ensino, assim como suas mudanças e atualizações. O que eles sabem é o que chega por e-mail ou um memorando, por exemplo.

Várias legislações. Acompanhava o que as especialistas passavam. Você pega seu material, leva pra casa, lê e cada um desenvolve do jeito que entendeu. E às vezes a gente nem conseguia acompanhar o tanto de mudança que era, que são feitas e ainda continua assim. Para o ano que vem já tem uma outra mudança de grade para o EMTI. A grade do segundo e do terceiro se mantém e a do primeiro ano muda (P2, entrevista, 2025).

Eu nunca li as legislações. Desde que o EMTI foi implantado. As informações vão chegando de forma aleatória. Às vezes chega um memorando relacionado à disciplina no e-mail (P4, entrevista, 2025)

Não houve (formação, capacitação), não foi divulgado, nem sobre a legislação do EMTI. Os coordenadores do EMTI até tiveram formação sobre o EMTI em BH. Na verdade, mais sobre o NEM. Não há menção sobre a parte profissional. Eles passam a formação para os demais professores em suas respectivas escolas (gestor, entrevista, 2025).

Na implementação do EMTI, antes da pandemia, houve um curso de imersão do modelo da Escola da Escolha. Quatro ou cinco professores foram para BH. Aprender como era o projeto, o modelo de Pernambuco, copiado para Minas Gerais, como ele funcionava lá exatamente. Antes tinha coordenadores de área. Agora em 2025 teve novamente um curso em BH, quatro dias. Minas Gerais já adaptou à sua realidade. Nunca o estado tem alguém próprio para falar, dar uma formação. Sempre alguém de fora, o povo de Pernambuco, do ICE, tem vários institutos, Sebrae está no meio, Natura, etc. Parece que o estado sabe bem menos do que eu sei. Todo curso do EMTI a escola acaba por mandar a mesma pessoa. O curso não traz inovação nenhuma. O primeiro (em 2020) era manhã e tarde, foi completo, uma imersão. Os outros foram menores, dois dias, três dias, um dia on-line. Nenhum teve nada diferente do primeiro. Eu acho que a escola devia mandar pessoas diferentes sempre para todos estarem a par. Tenho o compromisso de fazer o repasse para os outros colegas, mas quase nunca tem tempo. As pessoas também não estão muito interessadas em saber. Hoje vejo que as pessoas veem sentido no EMTI, antes achava que todos só odiavam (P3, entrevista, 2025)

O que se pode compreender desses relatos é que houve um primeiro momento de capacitação, formação e imersão à época da implementação do EMTI, porém, nem todos os professores foram contemplados, já que alguns afirmam que desconhecem tal formação. As reuniões para repasse aos demais não foram suficientes para abarcar todo o conteúdo e todos os professores. Esse dado dialoga com pesquisas que já analisaram a implementação do EMTI em Minas Gerais. Andrade (2021), ao investigar o processo de implantação dessa política no estado, mostra que a formação dos profissionais foi prevista como parte do processo de implementação, mas também evidencia que as escolas vivenciaram dificuldades concretas para efetivar aquilo que estava proposto no plano normativo.

Na mesma direção, Andrade e Duarte (2023) apontam que, embora tenham sido produzidos materiais e orientações para sustentar o EMTI, sua implementação ocorreu em escolas que ainda apresentavam condições precárias tanto em relação ao espaço físico quanto às condições de trabalho. Assim, os relatos dos entrevistados

nesta pesquisa reforçam a compreensão de que a existência formal de ações formativas não garante, por si só, que elas alcancem todos os profissionais de forma suficiente e contínua.

Esse aspecto ganha relevância quando se observa que a própria normativa da Educação Integral e Integrada, em Minas Gerais, prevê a formação continuada dos profissionais da educação e a disponibilização de quadro de pessoal qualificado para a efetivação da política (Minas Gerais, 2017). De modo mais específico, os documentos orientadores do EMTI Profissional indicam a necessidade de que os professores conheçam as metodologias da proposta e atuem de forma integrada entre os diferentes eixos formativos da matriz (Minas Gerais, 2021). Nesse sentido, os relatos dos participantes sugerem que, embora tenha havido ações formativas iniciais, sua efetivação ocorreu de maneira parcial e com maior ênfase no EMTI de forma geral do que nas especificidades da formação técnica e profissional. Desse modo, observa-se um descompasso entre o que a política prevê no plano normativo e o que efetivamente se materializa no cotidiano escolar, o que ajuda a compreender por que parte dos professores ainda se percebe pouco preparada para lidar com as demandas próprias do EMTI Profissional.

Além disso, vale ressaltar que também há algumas formações disponíveis em plataformas digitais para algumas poucas disciplinas, as quais são opcionais. À luz de Gatti (2008), pode-se compreender que a simples oferta de ações formativas não garante, por si só, apoio efetivo ao trabalho docente, especialmente quando essas ações não alcançam todos os profissionais nem dialogam suficientemente com as demandas concretas da prática escolar. Nesse contexto, acaba o professor buscando, por conta própria, elaborar todo o seu planejamento e materiais para ministrar as disciplinas do itinerário formativo. No caso investigado, os relatos sugerem que as formações oferecidas não contemplaram todos os professores da mesma maneira, nem foram suficientes para abarcar, de forma mais sistemática, as especificidades da formação técnica e profissional.

Essa fragilidade formativa se articula diretamente com outra questão do currículo, ou seja, a suposta liberdade de escolha dos estudantes, amplamente divulgada nas propagandas do NEM. Os entrevistados confirmam a crítica feita por Ferretti (2018), que pressupõe que a escolha não seria totalmente livre nem guiada

apenas pelo interesse de cada estudante, mas condicionada por limites e restrições. Os professores P2 e P3 confirmam:

Disciplinas pré-definidas. Acho que dois anos foi assim. Mas eram umas três disciplinas. Os alunos escolhiam entre elas. A escola não dá conta de ofertar porque era uma infinidade de disciplinas, questão até de estrutura. Pode ter sido levado em consideração os professores da escola, a fim de completar o cargo; dificuldade de conseguir professor (P2, entrevista, 2025).

Teria que os alunos escolherem as eletivas. Essa escolha nunca aconteceu aqui. As eletivas sempre foram usadas para cobrir algum professor efetivo que faltou uma aula dentro da sua carga horária. A gente não sabia fazer nada. Eu lecionei uma eletiva em 2023 que deu certo, os alunos aproveitaram, eu gostei. Educação, saúde e bem estar. Os alunos queriam que ela continuasse no ano seguinte, mas ela saiu do catálogo. Não sabíamos que qualquer professor pode oferecer qualquer eletiva. Essa eletiva poderia ter continuado. Ofereceram outras, algumas os alunos gostam. Ofereceram uma de redação pro ENEM que é muito útil e eles gostaram. Mas outras não tinham a ver com eles. Ofereceram uma do continente africano. Foi só para cobrir carga horária de professor sem ter nenhuma funcionalidade que uma matéria eletiva deveria ter (P3, entrevista, 2025).

Pelos relatos, observa-se que a escolha das eletivas não ocorreu, prioritariamente, a partir da vontade e dos interesses dos estudantes, mas em função das condições concretas de organização do trabalho docente na escola. Como já debatido, com a redução da carga horária de disciplinas da Formação Geral Básica, muitos professores passaram a enfrentar dificuldades para completar seus cargos com os componentes curriculares de sua área de formação. Diante desse cenário, a oferta de eletivas acabou sendo utilizada como uma estratégia institucional para acomodar a carga horária de docentes efetivos que tiveram suas aulas reduzidas pela própria reorganização curricular produzida pela Reforma do Ensino Médio.

Essa situação precisa ser analisada com cuidado, para que a responsabilidade não seja atribuída de forma simplificada aos professores. Embora a oferta de eletivas sem maior diálogo com os interesses dos estudantes fragilize a proposta de escolha e protagonismo juvenil anunciada pelo Novo Ensino Médio, os docentes também foram diretamente afetados por uma política que alterou sua jornada, reduziu aulas de componentes da Formação Geral Básica e não apresentou

alternativas consistentes para a preservação de suas condições de trabalho. Assim, mais do que uma escolha individualista, a composição dessas eletivas expressa uma tentativa de sobrevivência profissional e de reorganização interna da escola diante dos efeitos da política.

Essa dinâmica dialoga com a discussão sobre os burocratas de nível de rua, pois, conforme Lipsky (2019), os profissionais que atuam na linha de frente das políticas públicas precisam tomar decisões em contextos marcados por limites, pressões e escassez de recursos. Na EEDP, os professores e a gestão não apenas executaram a política prescrita, mas buscaram adaptá-la às condições reais da instituição, inclusive para preservar vínculos de trabalho. Tal adaptação, porém, produz efeitos sobre os destinatários da política, uma vez que os estudantes passam a ter acesso a eletivas definidas menos por seus interesses formativos e mais pelas possibilidades de alocação docente disponíveis na escola.

Essa questão também se articula à lógica neoliberal que atravessa as reformas educacionais recentes. Ao reorganizar o currículo com ênfase na flexibilização, na empregabilidade e na responsabilização das escolas, a política desloca para os sujeitos escolares a tarefa de resolver problemas que foram produzidos no plano da formulação. Os professores, nesse processo, têm suas condições de trabalho desconsideradas e passam a ser responsabilizados pela execução de uma proposta que não lhes ofereceu formação suficiente, estabilidade curricular nem garantias adequadas de atuação em suas áreas específicas. Portanto, a fragilidade observada na oferta das eletivas não pode ser compreendida apenas como uma decisão da escola ou dos docentes, mas como efeito de uma política que, ao mesmo tempo em que anuncia liberdade de escolha aos estudantes, restringe as condições reais de trabalho dos profissionais responsáveis por sua implementação.

Além de diversas disciplinas desconhecidas pelos professores e da falta de formação e capacitação, há o desafio de a escola administrar as inúmeras disciplinas exigidas. Desafio esse compartilhado pelos alunos que relatam sequer conseguir distinguir as disciplinas e os respectivos professores. Esse aspecto é destacado pelos entrevistados de forma unânime e apontado como um dos grandes problemas do EMTI Profissional na escola. Na sessão 2.4 desse trabalho já foi mencionado esse impasse e exposta a grade curricular do segundo ano Segurança do Trabalho que tem

25 disciplinas. O Anexo A, no fim do trabalho, mostra a matriz curricular do curso técnico em Química. Veja que no terceiro ano há 27 disciplinas. Sobre isso os professores dizem:

Vinte e sete disciplinas. O aluno tinha dificuldade de saber qual disciplina cada professor lecionava e até o próprio professor tinha essa dificuldade. Uma coisa absurda. Cada uma com uma temática diferente. Às vezes os professores davam quatro, cinco disciplinas. Várias resoluções, uma para projeto de vida, outra para estudos orientados (P2, entrevista, 2025).

As nove horas/aulas diárias é o grande problema. Nem muito pelo tempo que ele (o estudante) fica na escola. Eu acho que um dos grandes problemas é a quantidade de disciplina que o menino faz durante o ano. Então, por exemplo, você tem um boletim que tem 27 disciplinas. Toda semana sendo apresentada para você 27 disciplinas, acho que cabeça nenhuma consegue acompanhar tudo isso, é muita informação. Então, eu acho que chega uma hora que ele vê que não vai conseguir acompanhar mesmo, então fica cansativo demais. Esse ano, por exemplo, em muitos momentos eu chegava na sala e encontrava dois alunos. Aí você chega e tem que sair pelo o corredor catando os alunos. É complicado. Mas o tempo todo eu entendo os alunos. Porque nove aulas (diárias) é cansativo, acho que é demais se você estudar (P3, entrevista, 2025).

Eles (os estudantes) acabam se perdendo. Muitas vezes eles não conseguem organizar nem o material deles. A escola às vezes ajuda, faz a agenda, tem o cronograma na parede das salas, tenta organizar melhor essa questão do material, mas muitos não conseguem levar isso durante o ano (P6, entrevista, 2025).

Também relacionado à quantidade de disciplinas, alguns professores relataram que seus recursos pedagógicos ficam limitados, pois, por exemplo, não há como exigir dos alunos um trabalho mais extenso de pesquisa, pois eles não dispõem de tempo para fazê-lo. A disciplina de Estudos Orientados tem carga horária de três aulas semanais no primeiro ano, sendo, conforme documento orientador da SEE, duas para desenvolver técnicas de estudos e fazer todas as tarefas e trabalhos de todas as disciplinas e uma para aplicação de avaliação das disciplinas da Formação Geral Básica (Minas Gerais, 2022). Desse modo, fica inviável um trabalho que demanda um tempo maior, considerando que os estudantes chegam em casa por volta das 17 horas, já bastante exaustos pela rotina.

Não posso passar uma tarefa para casa, nem um trabalho mais extenso, porque sei que eles não vão me entregar (eles fazem as

atividades nas aulas de estudos orientados). Eu tenho que limitar meus trabalhos de forma que eles vão conseguir fazer ali dentro dos meus horários mesmo. Não posso contar que eles vão fazer depois. Normalmente não tenho contato com o professor de estudos orientados, pois ele trabalha à tarde e eu de manhã. Mas de qualquer forma não é suficiente, porque são várias matérias e apenas um professor pra lidar com todas (P6, entrevista, 2025).

Apesar de a quantidade de disciplinas ainda se apresentar como um impasse, a grade curricular foi reformulada, por meio de resoluções da SEE, ao longo dos anos. No primeiro ano EMTI Profissional técnico em Química, por exemplo, houve redução de sete disciplinas e o aumento da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica.

A análise desta subcategoria permite compreender que a fragilidade curricular, a falsa flexibilidade, a precarização do trabalho docente e a ausência de formação não aparecem como problemas separados, mas como dimensões articuladas da mesma forma de implementação da política. Na EEDP, a reorganização curricular do EMTI Profissional alterou a distribuição das aulas da Formação Geral Básica, ampliou o número de componentes curriculares, restringiu as possibilidades reais de escolha dos estudantes e impôs aos professores novas demandas de trabalho, muitas vezes sem preparação específica e sem condições adequadas de planejamento.

Com isso, tanto os estudantes quanto os docentes passaram a vivenciar os efeitos de uma política que anuncia protagonismo, integração curricular e formação integral, mas que, no cotidiano escolar, produz fragmentação, sobrecarga e adaptações constantes. Essa realidade também revela os limites de uma reforma marcada por uma racionalidade neoliberal, na qual a escola e seus profissionais são chamados a resolver, no plano da prática, problemas que não foram suficientemente enfrentados na formulação da política. Por essa razão, a discussão curricular conduz diretamente à análise do Projeto Político Pedagógico e do planejamento coletivo, pois a consolidação do EMTI Profissional depende de diretrizes institucionais capazes de organizar o trabalho pedagógico, orientar a integração entre os componentes curriculares e criar espaços reais de construção coletiva.

3.6.1.3 Vulnerabilidades do PPP e do planejamento coletivo

Esta subseção tem como objetivo analisar de que modo o Projeto Político Pedagógico e o planejamento coletivo se configuram no contexto da EEDP, especialmente no que se refere à construção de práticas interdisciplinares no âmbito do EMTI Profissional. Parte-se do entendimento de que, em uma proposta que se orienta pela formação integral e integrada, o planejamento coletivo constitui elemento central para a articulação entre áreas do conhecimento e para a construção de sentidos mais amplos para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o PPP não deve ser compreendido apenas como um documento formal da escola, mas como um instrumento que orienta e organiza as ações pedagógicas, expressando as intencionalidades formativas da instituição. Da mesma forma, o planejamento docente, quando realizado de maneira coletiva, possibilita maior articulação entre os componentes curriculares e contribui para a construção de práticas mais integradas (Libâneo, 2013; Lück, 2009).

Essa compreensão dialoga com a ideia de que o currículo se concretiza no cotidiano da escola, por meio das escolhas pedagógicas realizadas pelos professores e pela gestão. Assim, em uma proposta como o EMTI Profissional, que pressupõe integração entre formação geral e formação técnica, a existência de espaços de planejamento coletivo torna-se fundamental para que essa articulação não se limite ao plano das diretrizes, mas se efetive nas práticas escolares (Libâneo, 2013; Young, 2014; Ferretti, 2018).

No entanto, os dados da pesquisa reforçam a crítica apresentada por Ferretti (2018) de que haveria, após o NEM, um descompasso entre as disciplinas da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. Sem espaços reais de planejamento, a integração curricular tende a permanecer apenas no plano do discurso. As evidências encontradas indicam a presença de fragilidades nesse processo. A fragilidade do planejamento coletivo não aparece apenas como falta de tempo para reuniões, mas como ausência de uma organização institucional voltada especificamente ao EMTI Profissional. Soma-se a esses desafios, o fato de a escola enfrentar dificuldades para fazer um planejamento coletivo e interdisciplinar, que dê mais sentido às aulas. Embora o planejamento seja um momento essencial, na EEDP

ele se dá de forma individual, cada professor com suas disciplinas isoladamente. Veja o que afirmam alguns participantes da pesquisa:

Devia ter o momento para planejamento, mas eu vejo que é muito pouco. Pela dinâmica que tem, aí acaba que a escola tem várias (modalidades de ensino). A gente tem o ensino fundamental, o prisional. A secretaria de educação já inviabiliza muito o planejamento da escola, porque a gente tem um monte de atividades pré-determinadas pela secretaria de educação do que fazer. Tipo vários relatórios pra preencher (...) Acaba que pela própria dinâmica da escola, a gente não consegue fazer um planejamento coletivo do EMTI. (...) Os alunos desinteressados, sem motivação, mas também a dinâmica complexa desse tanto de disciplina, cada um falando uma coisa, a gente não tendo um planejamento coletivo, muito centrado assim para que o menino dê conta de acompanhar, eu acho que é uma deficiência grande... Assim, e eu vejo que não é só da escola. Várias outras escolas que eu conheço de EMTI também é o mesmo processo, de não dar conta, de não ter esse planejamento coletivo pelas demandas da Superintendência. E pela dinâmica da própria escola (P2, entrevista, 2025).

Nunca teve planejamento para pensar as ações do EMTI. Cada professor se vira com as ementas que às vezes têm quatro linhas, um geralzão e o professor é que cria seus materiais. Professor de disciplina técnica às vezes leciona dez disciplinas, aí são dez DEDs (diário eletrônico), são dez planejamentos. E tem que montar material para tudo, porque não tem nada (P3, entrevista, 2025).

De acordo com os relatos, o planejamento coletivo ocorre de forma pontual, geralmente quando dois ou mais professores decidem realizar alguma atividade em conjunto. No cotidiano da escola, porém, cada docente tende a se responsabilizar individualmente pelas disciplinas que leciona, elaborando seus materiais, organizando suas aulas e respondendo às demandas burocráticas de forma isolada. Essa dinâmica fragiliza a proposta do EMTI Profissional, pois uma modalidade que anuncia formação integral e integração curricular não pode depender apenas de ações espontâneas ou de afinidades entre professores. A ausência de uma rotina institucionalizada de planejamento faz com que a articulação entre os componentes curriculares fique instável, descontínua e pouco vinculada a objetivos comuns.

Essa fragilidade também precisa ser relacionada ao PPP da escola. Se o PPP não explicita, de forma mais consistente, como o EMTI Profissional deve funcionar, quais são seus princípios, como os professores devem planejar coletivamente, como a formação técnica se articula à Formação Geral Básica e como os estudantes devem

ser acompanhados, a modalidade tende a ser executada por meio de orientações fragmentadas, memorandos, ementas pouco detalhadas e decisões tomadas no dia a dia. Assim, o PPP deixa de cumprir plenamente sua função de orientar a prática pedagógica e passa a registrar apenas de maneira genérica uma política que já reorganiza toda a escola.

Os relatos indicam, portanto, a ausência de uma dinâmica institucionalizada de planejamento coletivo voltada às especificidades do EMTI Profissional, o que dificulta a construção de ações mais articuladas entre as diferentes áreas do conhecimento (Lück, 2009; Libâneo, 2007). Esse ponto já foi discutido na seção 3.4, o qual corrobora com a visão de Ferretti (2018) de que, principalmente nos cursos técnicos, com a Reforma do Ensino Médio, não haveria uma integração entre as áreas comuns e o itinerário formativo. A falta de um planejamento coletivo endossa essa crítica. Desse modo, a integração proposta pela política tende a se fragilizar na prática, uma vez que depende de condições institucionais que favoreçam o trabalho coletivo (Ferretti, 2018; Ferreira, Cantarelli, 2021).

Além disso, observa-se que as condições de funcionamento da escola também interferem diretamente nessa dinâmica. A multiplicidade de modalidades ofertadas, as demandas administrativas e as exigências externas contribuem para a redução dos momentos de planejamento coletivo, fazendo com que o trabalho pedagógico se organize prioritariamente a partir de iniciativas individuais. Nessa perspectiva, a ausência de planejamento coletivo não pode ser compreendida apenas como uma limitação dos professores, mas como resultado das condições concretas em que a política é implementada na escola (Burgos, Canegal, 2011; Lotta, 2012).

Como consequência desses desafios, especialmente quando há docentes sem a formação adequada para lecionar diferentes disciplinas e que, além disso, precisam planejar de forma individualizada e produzir seus próprios materiais com base, muitas vezes, em ementas muito sucintas, as aulas práticas tornam-se cada vez mais escassas na escola. Essas aulas práticas seriam a oportunidade de o estudante aplicar a teoria em situações concretas, próximas a situações reais com as quais ele pode deparar-se no futuro exercício de sua profissão. Exemplos dessas aulas práticas seriam, para os alunos do curso técnico em química, o preparo e manipulação de soluções químicas, cumprimentos de normas de biossegurança e descarte adequado de resíduos químicos; e para os alunos que cursam o técnico em

segurança do trabalho, inspeção de utilização dos equipamentos de proteção individual e elaboração de mapas de risco.

Sem um planejamento coletivo e uma articulação entre as disciplinas, no lugar de um currículo integrado, observa-se a coexistência de diferentes componentes curriculares que nem sempre dialogam entre si, o que compromete a construção de uma formação mais articulada (Ferretti, 2018; Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005).

Essa falta de planejamento coletivo reflete o que foi observado no PPP da escola. Esse documento não delimita regras, fluxos, princípios de funcionamento nem encaminhamentos pedagógicos mais consistentes sobre o EMTI Profissional. Ele apenas menciona essa modalidade com seus objetivos. Isso mostra que a política foi implementada na escola, mas não foi suficientemente institucionalizada no documento que deveria orientá-la.

Tal aspecto é extremamente relevante, uma vez que o PPP constitui um dos principais instrumentos de organização da escola e de orientação do trabalho pedagógico. Quando esse documento não incorpora de forma mais detalhada as especificidades da política, tende a reforçar a fragmentação das ações e a ausência de diretrizes mais claras para o planejamento coletivo (Libâneo, 2013; Lück, 2009).

Como relatado, o EMTI Profissional na EEDP não foi implementado em condições ideais, nem em condições mínimas de funcionamento. Conforme já foi discutido, à luz do Ciclo de Políticas Públicas, a implementação não se desenvolve em uma sequência previamente estruturada. No caso analisado, os dados sugerem que a ausência de planejamento prévio mais consistente, de preparação institucional e de maior participação dos BNR contribuiu para o surgimento de parte significativa dos desafios observados. Nessa perspectiva, a fragilidade do PPP e do planejamento coletivo não deve ser compreendida apenas como um problema interno da escola, mas como expressão de um processo de implementação marcado por limitações estruturais, insuficiência de preparação prévia e dificuldades de institucionalização da política no contexto local (Mainardes, 2018; Lotta, 2012).

A análise feita nessa subtópico permite compreender que as vulnerabilidades do PPP e do planejamento coletivo não constituem um problema secundário na implementação do EMTI Profissional. Ao contrário, elas ajudam a explicar parte das dificuldades curriculares, da fragmentação entre as disciplinas, da sobrecarga docente e da distância entre a política prescrita e a política vivida na escola. Quando uma

modalidade passa a concentrar toda a oferta de Ensino Médio da instituição, como ocorre na EEDP, ela precisa estar claramente incorporada ao projeto pedagógico da escola. Isso significa definir diretrizes, responsabilidades, tempos de planejamento, formas de acompanhamento dos estudantes, estratégias de integração curricular e mecanismos de participação da comunidade. Não se trata, portanto, apenas de atualizar um documento institucional, mas de construir uma base comum para que o EMTI Profissional deixe de funcionar como uma soma de disciplinas, demandas externas e adaptações individuais.

Entre os aspectos que também interferem nesse processo, destacam-se as condições materiais de funcionamento da escola, pois a infraestrutura disponível influencia diretamente a forma como a política se concretiza no cotidiano. Desse modo, torna-se necessário analisar, de maneira mais específica, como a infraestrutura escolar tem interferido na implementação do EMTI Profissional na EEDP, aspecto que é discutido na subseção a seguir.

3.6.1.4 Infraestrutura insuficiente

Esta subseção tem como objetivo analisar de que modo as condições de infraestrutura da escola interferem na implementação do EMTI Profissional na escola em questão. Parte-se do entendimento de que, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a articulação entre teoria e prática constitui elemento central do processo formativo, o que pressupõe a existência de espaços, equipamentos e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No entanto, os dados da pesquisa indicam que a implementação dessa modalidade ocorreu em um contexto marcado por limitações estruturais. A todos esses impasses já mencionados, soma-se ainda a falta de infraestrutura para receber essa modalidade de ensino. Por exemplo, a falta de laboratórios adequados para a realização de aulas práticas configura um dos aspectos que comprometem a qualidade dos cursos ofertados. Esse quadro relaciona-se ao modo como a política foi implementada, sem discussões prévias e sem maior participação dos BNR no processo.

Segundo os entrevistados, há bons equipamentos disponíveis na escola, porém não há um espaço adequado para a utilização de tais. O laboratório de

segurança do trabalho está quase todo montado, entretanto há vários equipamentos do curso de química sem o uso adequado. Esse curso, inclusive, tem um laboratório móvel (um carrinho com equipamentos, vidrarias, reagentes e outros materiais organizados para a realização de atividades experimentais em diferentes ambientes da escola) recebido há alguns meses, mas que não pode ser manuseado pois, segundo a SRE, os professores necessitam participar de uma capacitação para tal. Como essa capacitação ainda não foi oferecida, esse laboratório móvel está inutilizado. A seguir tem-se falas dos participantes da pesquisa para corroborar com a problematização em relação à estrutura física da escola:

Burocracia, por exemplo, para montar o laboratório de química (um engenheiro para toda a SRE). Apesar de ter equipamentos, como os laboratórios não estão prontos, os professores geralmente não oferecem aulas práticas. O professor das disciplinas técnicas é que devem planejar as visitas. (gestor, entrevista, 2025)

Dois anos que ... e os meninos quase não têm aula de técnica, né? De laboratório, que acaba que é uma dificuldade que a gente tem aqui, né? Além da burocracia, é falta de vontade. Já havia uma pessoa para montar o projeto do laboratório. A pessoa ia dizer o que manter. Precisava assinar. Como você implanta o EMTI numa escola que não tem uma infraestrutura que permite que os alunos fiquem de 7 da manhã até 4 da tarde. Isso aí é uma coisa que a gente pauta há muito tempo e o que mudou de 2020 para cá não foi nada. A gente conseguiu reformar uma sala e fazer um laboratório de segurança do trabalho que tem os equipamentos. Veio uma verba na época da outra diretora de quase uns 800 mil reais que comprou de equipamento. Tá lá no laboratório. Só que o laboratório 'tá' cheio de equipamento do curso de química que tá lá também. Acaba que não dá pra usar direito o que é de segurança, porque tem os equipamentos de química. E a escola não tem estrutura que comporta isso, né? (P2, entrevista, 2025).

O curso de química se a gente tivesse uma estrutura... Desde que o EMTI Profissional foi implantado na escola, um dos grandes problemas e que eu acho também do programa do sistema EMTI é a estrutura. Eu acho que quando você decide implantar um curso desse você tem que preparar o espaço. Se você não prepara o espaço para implantar o curso, não adianta. Então hoje a gente tem um técnico em química sem laboratório de química. Como faz um curso sem um laboratório? A primeira turma de química está formando agora sem ter tido aulas práticas. De forma muito esporádica fizeram umas visitas na universidade federal da cidade. Essa parte prática ficou muito a desejar. Antes de você implantar, tem que preparar o espaço (P4, entrevista, 2025).

O laboratório de segurança já é utilizável. O de química a gente ganhou um laboratório móvel, só que estamos aguardando da

secretaria a autorização para utilização porque vai vir uma formação para os professores. O laboratório de química da escola vai passar por uma reforma, então eu acredito que para o próximo ano a escola tenha possibilidade de fazer a utilização”.

Como é possível observar, os entrevistados apontam que essa falta de um espaço destinado a aulas práticas acaba limitando o trabalho do professor e, de certa forma, obrigando-o a ministrar suas aulas apenas de forma teórica. Fica explícito que a demora e a burocracia para se ter um espaço e capacitações dos profissionais dificultam a execução de aulas significativas, adiam a utilização dos bons equipamentos que já se tem e comprometem a qualidade dos cursos oferecidos. Tal aspecto é especialmente relevante no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas constitui elemento central da formação proposta. Quando a escola dispõe de equipamentos, mas não consegue assegurar os espaços, as condições de uso e a formação necessária para sua utilização, produz-se um descompasso entre o currículo prescrito e as possibilidades concretas de sua realização (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014).

Nesse aspecto, Mool (2008) traz a importância da ressignificação dos tempos e espaços escolares na educação em tempo integral, além de uma reconfiguração no PPP da escola e, conseqüentemente na sua execução, para que essa modalidade seja de fato uma oportunidade para ampliar as várias habilidades e dimensões do ser humano e não uma mera carga horária estendida. Assim, a insuficiência de infraestrutura observada na EEDP não diz respeito apenas à ausência de espaços físicos, mas também à dificuldade de transformar o tempo ampliado em experiências efetivamente formativas. Sem ambientes adequados, a permanência estendida do estudante na escola corre o risco de se reduzir à ampliação do tempo de sala de aula, sem a diversificação de práticas e vivências que a política propõe.

De forma a contribuir com essa discussão, Guará (2009) ressalta que uma dimensão assistencialista da Educação em Tempo Integral, na medida que protege o estudante naquele espaço, pode contribuir sim com aquele indivíduo e sua família, porém essa função não deve estar acima da dimensão pedagógica, a qual deve ser pensada como centro dos planejamentos e ações. No caso do EMTI Profissional, essa observação ganha ainda mais relevo, pois a política não se propõe apenas à

permanência do estudante por mais tempo na escola, mas também à oferta de uma formação técnica. Assim, quando faltam laboratórios, ambientes adequados e condições materiais mínimas, não se enfraquece apenas a dimensão pedagógica da Educação Integral, mas também a especificidade da formação profissional anunciada pela política (Guará, 2009; Ramos, 2014).

Então, se a modalidade é implementada sem que tenha a mínima infraestrutura adequada, isso pode ser um fator para desviar as atenções pedagógicas e colaborar com aulas cheias de restrições e limitações, quando deveriam trabalhar as diversas capacidades dos estudantes e prepará-los para o mercado profissional. Lück (2009) aborda essa problemática na dimensão da gestão escolar, ao afirmar que as condições concretas de funcionamento da escola interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico. Quando a gestão e os professores precisam concentrar esforços na administração de carências materiais e estruturais, reduz-se a possibilidade de investir em ações mais consistentes de acompanhamento, integração curricular e qualificação das práticas de ensino.

Nessa mesma linha, Burgos e Canegal (2011) mostram que a intensificação das demandas operacionais e burocráticas tende a deslocar a centralidade do trabalho pedagógico. Desse modo, a insuficiência de infraestrutura na EEDP não pode ser compreendida apenas como um problema material, mas como um fator que pode interferir diretamente na aprendizagem, na organização curricular e na efetivação dos objetivos formativos do EMTI Profissional (Lück, 2009; Burgos, Canegal, 2011).

Essa leitura também pode ser reforçada por pesquisas mais recentes, como Krawczyk (2025), ao discutir a reforma do Ensino Médio, observando que a expansão do Ensino em Tempo Integral, especialmente quando articulada à formação profissional, continua condicionada às capacidades reais de oferta das redes e das escolas, inclusive em termos de condições de funcionamento. Já Godinho e Martins (2025), mostram que as mudanças mais recentes no Ensino Médio não eliminam os impasses estruturais da implementação, o que ajuda a compreender por que, no contexto da EEDP, a ampliação da oferta não foi acompanhada, na mesma proporção, da infraestrutura necessária para sustentar a aprendizagem prevista.

Diante do exposto, observa-se que a insuficiência de infraestrutura na escola não se configura apenas como uma limitação de ordem material, mas como um fator que incide diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao dificultar a realização de atividades práticas, restringir o uso de equipamentos disponíveis e limitar a diversificação das experiências formativas, essa condição contribui para fragilizar a efetivação dos objetivos do EMTI Profissional, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à construção de uma formação mais integrada.

Nesse contexto, as limitações estruturais acabam por impactar não apenas a qualidade da oferta, mas também a forma como os estudantes se relaciona com a escola e com o próprio processo formativo. Assim, torna-se necessário avançar na análise de como essas condições se desdobram na experiência discente, especialmente no que se refere ao cansaço, ao desinteresse e à redução no número de matrículas.

3.6.1.5 Cansaço/desinteresse estudantil e queda nas matrículas

Ao tratar da infraestrutura da escola, não se pode limitar a discussão a laboratórios e espaços de aprendizagem, como foco na área técnica, embora esse aspecto seja fundamental para cursos profissionalizantes. É preciso pensar também em infraestrutura em relação a espaços de descanso e convivência. Esse aspecto é bem relevante, pois, como já relatado, os estudantes ficam das 7 às 16h10 na escola, tendo aulas teóricas majoritariamente dentro de sala de aula, com dois intervalos de vinte minutos cada (um pela manhã e outro à tarde) e uma hora de almoço. Ora, com essa rotina e pensando que na semana são mais de 25 disciplinas, o cansaço se instala, conforme este relato:

Complicada a aceitação do aluno ficar dois turnos numa escola que não te dá condição a não ser uma sala de aula com carteira. Não tem uma área de convivência mínima. Eles já estão sufocados desse ambiente e na hora que saem só enxergam a quadra. Toda hora “hoje não tem nada, podemos ir pra quadra?” Não podemos, porque fica ruim pro professor que está dando a quadra toda aula (P3, entrevista, 2025).

A fala evidencia que a ampliação do tempo escolar, quando não acompanhada de espaços adequados e de experiências formativas diversificadas, pode produzir o efeito contrário ao pretendido pela política. Como discutido na seção 2.2, Educação em Tempo Integral e Educação Integral não são sinônimos. A permanência ampliada na escola só se aproxima de uma formação integral quando o tempo é organizado com intencionalidade pedagógica, articulando estudo, cultura, convivência, descanso, práticas corporais, atividades científicas e experiências sociais. Nesse ponto, a análise dialoga com Moll (2008), ao defender que a educação integral exige uma reconfiguração da relação entre tempo e espaço escolar, e não apenas a extensão da jornada. Também se aproxima de Cavaliere (2010), para quem a ampliação das funções sociais e culturais da escola é condição para que a educação integral não se reduza a uma permanência prolongada no mesmo formato escolar tradicional.

Na EEDP, os relatos indicam que essa reconfiguração ainda encontra limites. Os momentos de pausa nos intervalos e horário de almoço mostram-se insuficientes e a sequência de aulas teóricas no mesmo ambiente contribui para o cansaço físico e mental dos estudantes, o que gera falta de engajamento e atenção, especialmente nas aulas da tarde, segundo relatam os professores:

Nas aulas do período da tarde os alunos já estão cansados. Deitados, dormindo pro chão afora. Eu tenho que ficar acordando. Aí eles ficam naquele desânimo. (...) no período da tarde, a gente praticamente não dá aula direito. Quando é de manhã ainda rende alguma coisa. Mas no decorrer do dia eles já estão cansados de ficar na escola, falam mesmo que querem dormir, que estão desanimados. Então eu vejo o sentido do EMTI que ele não veio para ajudar a escola (P1, entrevista, 2025)

Os meninos não dão conta de ficar o dia inteiro aqui na escola, né? Tipo assim, os que ficam eu acho que são muito resistentes assim. O menino tem que ter uma resistência muito grande. Tanto que chega no final do ano, tá todo mundo deitado na cadeira. A culpa cai sobre os alunos, mas nós professores temos que tentar entender e trabalhar isso (P2, entrevista, 2025).

Esses depoimentos indicam que o cansaço e o desinteresse dos estudantes não devem ser interpretados apenas como falta de compromisso individual. Eles aparecem como efeitos de uma rotina escolar extensa, marcada por grande quantidade de componentes curriculares, pouca alternância de ambientes e limitação de atividades práticas, culturais, corporais ou de convivência. Assim, o

desânimo observado nas aulas da tarde expressa também os limites da implementação do EMTI Profissional na escola pesquisada.

Essa questão também se articula à discussão curricular desenvolvida anteriormente. A quantidade elevada de disciplinas, somada à pouca integração entre os componentes, pode intensificar a sensação de fragmentação vivida pelos estudantes. Ferretti (2018) contribui para essa análise ao problematizar a redução do currículo a uma matriz organizada por componentes, sem que isso garanta, necessariamente, uma experiência formativa integrada. Na EEDP, a jornada ampliada parece ampliar o tempo de permanência, mas nem sempre amplia, na mesma proporção, as possibilidades de aprendizagem significativa, descanso, participação e envolvimento dos jovens com a escola.

Todos os apontamentos feitos pelos entrevistados compõem, junto com outros fatores, inclusive externos, um combo de indicadores que levam os alunos a desistirem do EMTI Profissional nessa escola e a procurarem outras instituições que ofereçam o NEM. Esse foi o desafio relatado pelos participantes da pesquisa como sendo o maior malefício dessa política pública para a EEDP. Porém, diante da realidade já posta dessa modalidade em funcionamento há quase seis anos, a escola tem como único caminho fazer o melhor para adequar-se e consolidar a qualidade dos cursos, para que essa instituição não seja reconhecida como um lugar de meramente extensão de carga horária. É necessário repensar estratégias administrativas e pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento integral do aluno, diversificando as metodologias e espaço e fazendo da escola um espaço atrativo, mas também sério e comprometido com uma aprendizagem significativa.

Essa reformulação da execução das políticas por parte dos BNR parece urgente. Ainda que não se tenha pensado e planejado o EMTI Profissional no contexto da EEDP, agora é necessário que se considere a realidade onde a escola está inserida e o tipo de clientela atendida pela instituição. Por se tratar de uma comunidade frágil em relação a aspectos econômicos e sociais, a função assistencialista parece ser realmente imprescindível, entretanto ela não deve se sobressair em relação aos objetivos pedagógicos da escola.

Nesse ponto, a discussão dialoga com Guará (2009), ao reconhecer que, em contextos de vulnerabilidade social, a escola em tempo integral pode assumir também uma função de proteção social. No entanto, essa dimensão não pode

reduzir a escola a um espaço de permanência, alimentação e cuidado. A função social da escola precisa caminhar junto com sua função pedagógica, garantindo que o tempo ampliado seja convertido em experiências formativas capazes de fortalecer a aprendizagem, a autonomia e a participação dos estudantes. Caso contrário, a política corre o risco de se aproximar de uma permanência assistencial, sem consolidar plenamente a proposta de formação integral anunciada em seus documentos orientadores.

Assim, após essa análise foi possível compreender que o cansaço, o desinteresse estudantil e a queda nas matrículas são efeitos articulados da forma como o EMTI Profissional vem se materializando na EEDP. Esses elementos também permitem avançar para outro desafio identificado na pesquisa: a forma como a política tem sido avaliada. Assim, a próxima subcategoria discute a avaliação pouco significativa do EMTI Profissional, analisando em que medida os instrumentos utilizados conseguem, ou não, captar os desafios vividos pela EEDP e contribuir para o aprimoramento da modalidade.

3.6.1.6 Avaliação da política pouco significativa

No Ciclo de Políticas Públicas, conforme explicado por Mainardes (2016), a política, após e durante a fase de implementação, é avaliada para que sejam apontados acertos e erros, e, principalmente, para que possa haver ajustes e reformulações de acordo com a realidade observada a fim de melhorá-la. No entanto, a avaliação de uma política pública não pode ser compreendida apenas como cumprimento de uma etapa formal do ciclo. Para que ela contribua de fato para o aprimoramento da política, precisa produzir escuta, devolutivas, revisão de encaminhamentos e possibilidade de reorganização das práticas. No contexto escolar, essa dimensão é ainda mais relevante, pois são os sujeitos que vivenciam a política cotidianamente que conseguem identificar seus efeitos concretos, seus limites e suas possibilidades.

No caso estudado, foi observado que embora não de forma satisfatória, está havendo um momento para isso. Em relação à reforma do Ensino Médio algumas regras já foram reformuladas. Exemplo disso é a redução das disciplinas dos

Itinerários Formativos e, conseqüentemente, a volta da ampliação das disciplinas da Formação Geral Básica, que passaram de 1800 horas para 2400.

Especificamente sobre o EMTI Profissional na EEDP, os entrevistados e documentos mostraram que há um momento para essa avaliação ocorre com membros da SRE, direção da escola, professores e alunos, o chamado Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF). Nele, a intenção é monitorar as ações da escola e promover ações para o aprimoramento da política do ensino médio em tempo integral. Segundo os participantes da pesquisa, nada se diz sobre a parte profissional.

Esse CAF está nessa subseção de desafios, pois, ainda que esse acompanhamento seja algo positivo e necessário, para os entrevistados ele se apresenta como um impasse. A fala do gestor da escola resume bem os achados da pesquisa para esse aspecto:

O CAF acontece (ou deveria) três vezes ao ano. Pessoas da SRE com direção e professores. O objetivo é averiguar como está sendo a implementação da modalidade do EMTI Profissional, mas novamente não citam a parte profissional. Olham se a escola tem adaptado o caderno, se os seguem, para ver se está dando certo, para escutar e para sugerir. Há momentos com o aluno. Os professores ficam apreensivos. Parece que o CAF tem como finalidade moldar as práticas dos professores e minar ideias contrárias. Não há mudanças após o CAF. Os professores parecem ter que se preparar mais para o CAF, falar o que o pessoal quer escutar do que para haver mudanças. Se há mudanças, são poucas (gestor, entrevista, 2025).

Diante desse e de outros relatos semelhantes dos entrevistados, constata-se que o CAF, embora represente um espaço institucional de acompanhamento da política, parece não ser percebido pelos participantes como um momento efetivo de escuta e reformulação. A existência do encontro, por si só, não garante que os problemas vividos pela escola sejam acolhidos ou que produzam encaminhamentos concretos. Pelas falas, há uma percepção de que os professores precisam adequar seus discursos ao que é esperado pelos representantes da SRE, o que limita a possibilidade de uma avaliação mais aberta, crítica e comprometida com a realidade da instituição. Dessa forma, há o momento, mas a avaliação e a mudança não estão se efetivando conforme deveriam.

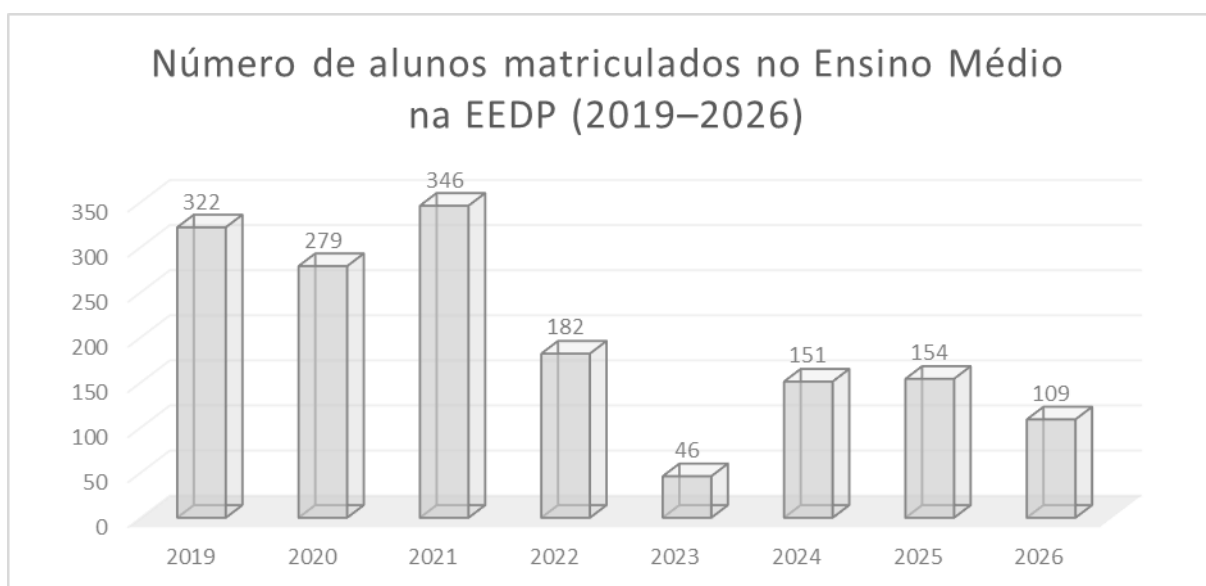
No CAF, a escola fala o que eles querem ouvir. A gente não é bobo de não falar o que eles não querem ouvir. Sempre falo de estudos orientados, porque tem um material a ser seguido, mas eu sigo no somente no primeiro ano. Eu falo que dá super certo, mas o material é super falho. Ele para nós não faz o menor sentido. Tem hora que os meninos não querem nem ouvir falar o que está ali, então eu sou obrigada a... Eu uso todos os temas de todas as aulas. Você não tem o direito de modificar em Estudos Orientados nem em Projeto de Vida. Tem que seguir certinho, nessa ordem, não querem autodidatismo. Dá problema até pro professor (P4, entrevista, 2025).

Todos os desafios apontados pelos entrevistados parecem corroborar para a maior preocupação deles em relação ao EMTI Profissional: a queda no número de matrículas. Os cursos técnicos concomitantes ao ensino Médio parecem não ser atrativos nem corresponder às expectativas e necessidades dessa comunidade escolar, revelando uma política no modelo *top/down*. Somados a isso, como discutido, pode-se citar aspectos ausentes como estrutura física adequada, capacitação dos professores, aulas práticas e planejamento coletivo. Além disso, o currículo extenso executado majoritariamente com aulas teóricas contribui para o cansaço e desinteresse discente. As evidências mostram uma consonância sobre a crítica feita por Ferretti (2018) à época de implementação do NEM. O autor destaca que houve uma preocupação com a modificação do currículo e em seu caráter mais elementar: apenas considerando uma matriz curricular diferente. Desse modo, o autor chama atenção para o fato de que elementos estruturais essenciais ao processo educativo, como a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho e valorização dos professores e as desigualdades socioeconômicas que afetam as famílias dos estudantes nem sempre recebem a devida consideração na formulação e implementação das políticas educacionais.

Como culminância de forma mais concreta da junção desses desafios, tem-se, segundo os participantes da pesquisa, a queda no número de alunos. Como já exposto, essa é uma interpretação dos entrevistados, não uma afirmação desse estudo, pois outros fatores provavelmente corroboraram para a diminuição do número de estudantes na EEDP. Para afirmar que a queda foi provocada pela implementação do EMTI Profissional seria preciso um estudo com o objetivo de identificar e analisar os possíveis fatores internos e externos, inclusive consultando outros envolvidos no processo, como os estudantes e profissionais da SRE. O Gráfico 1, a seguir, expõe a mencionada redução, com dados que abarcam o período de 2019 - quando ainda não

havia o EMTI Profissional – a 2026, ano atual, considerando apenas o número de alunos matriculados no Ensino Médio (em todas as modalidades: regular, EJA e Integral Profissional). Esse gráfico refere-se ao 1º semestre de cada ano para fins comparativos, já que há diferença em relação ao 2º semestre e há anos em que não havia cursos semestrais, como é o caso deste ano de 2026.

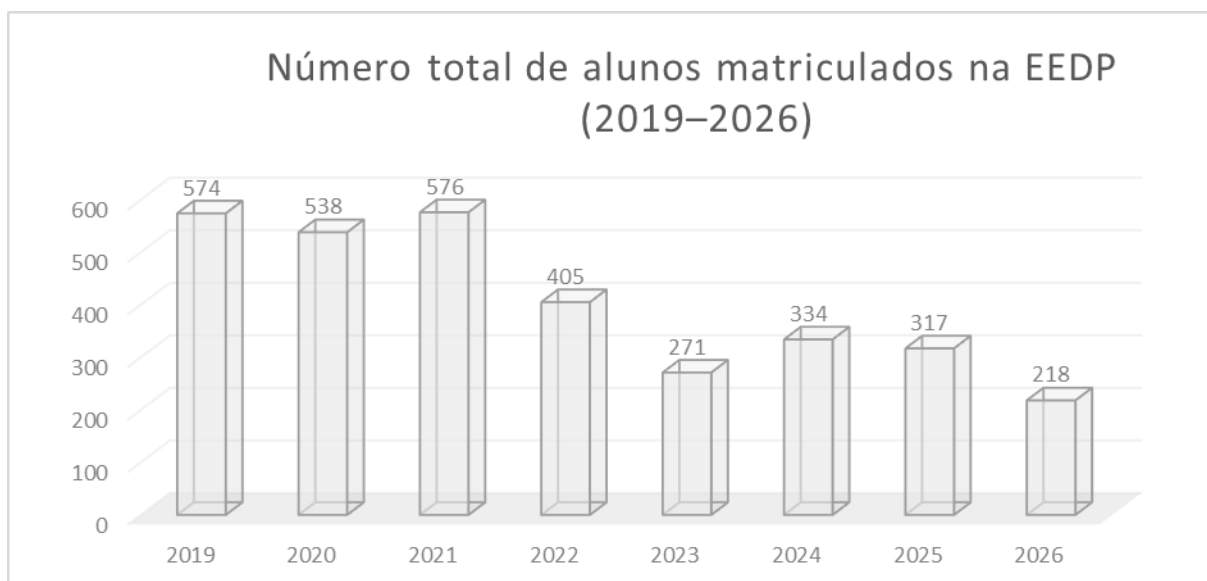
Gráfico 1 – Número de alunos matriculados no Ensino Médio na sede principal da EEDP entre os anos 2019 e 2026



Fonte: Elaboração da autora com base em dados extraídos de Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE/SEE-MG) em 15 mar. 2026.

Comparando-se o número total de alunos matriculados na EEDP também se percebe uma grande queda entre 2019 e 2026. O Gráfico 2, a seguir, assim como o anterior, considera os alunos matriculados na EEDP em sua sede principal (excluindo-se as turmas do sistema prisional) no 1º semestre de cada ano.

Gráfico 2 – Número total de alunos matriculados na sede principal da EEDP entre os anos 2019 e 2026



Fonte: Elaboração da autora com base em dados extraídos de Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE/SEE-MG) em 15 mar. 2026.

Salienta-se que diversos fatores podem ter provocado essa queda, como, por exemplo, a não oferta de cursos técnicos subsequentes e a gradativa exclusão do Ensino Fundamental I, que se concretizou em 2020. Afirmar que a responsabilidade pela diminuição de matrículas é do EMTI Profissional seria, no mínimo, algo simplório e reducionista, inclusive porque, fazendo a comparação entre os dois gráficos, observa-se que a queda não deu-se somente no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental.

Toda essa análise indica uma contradição importante na implementação do EMTI Profissional: a política prevê acompanhamento, mas esse acompanhamento, segundo os entrevistados, não tem conseguido transformar de modo significativo as condições de funcionamento da modalidade na EEDP. Questões como ausência de laboratórios plenamente utilizados, cansaço dos estudantes, fragilidade do planejamento coletivo, dificuldades curriculares, baixa participação da comunidade e queda nas matrículas aparecem de forma recorrente na pesquisa, mas não parecem ser suficientemente incorporadas aos processos de avaliação e tomada de decisão. Assim, a avaliação tende a se aproximar mais de uma verificação do cumprimento das orientações da rede do que de um processo de análise crítica da política em ação.

Nesse sentido, a avaliação pouco significativa encerra o conjunto de desafios identificados porque atravessa todos os demais. Se os problemas são relatados, mas

não geram mudanças perceptíveis, a escola permanece tentando adaptar-se à política com os recursos e margens de ação de que dispõe. A ausência de uma avaliação com devolutivas concretas fragiliza a consolidação do EMTI Profissional, pois dificulta a construção de respostas institucionais para os impasses já identificados pelos sujeitos que vivem a modalidade no cotidiano escolar.

Após a interpretação dos dados referentes aos desafios, a subseção 3.6.2 trata dos aspectos que se constituem como ganhos para a instituição a partir da implementação do EMTI Profissional na EEDP, ou seja, dos elementos que, apesar dos limites apontados, podem representar avanços para a instituição e contribuir para o fortalecimento da modalidade.

3.6.2 Potencialidades na implementação do EMTI Profissional na EEDP

Embora os relatos dos participantes da pesquisa tenham apontado um número grande de desafios, as potencialidades também apareceram. Porém há um descompasso entre os desafios apontados e as potencialidades. Enquanto praticamente os mesmos desafios foram apontados por quase todos os entrevistados, as potencialidades não são em sua maioria compartilhadas. Elas são vistas de modos diferentes por cada um, talvez por não estarem ainda concretizadas, ou não terem sido exploradas. Neste sentido, as potencialidades apareceram menos evidenciadas na pesquisa, ou seja, enquanto na subseção anterior praticamente os mesmos problemas foram retomados por grande parte dos entrevistados, nesta subseção os aspectos positivos apareceram de forma mais pontual e associados a dimensões específicas da política, o que já revela uma assimetria importante entre a percepção dos desafios e a percepção das potencialidades. No entanto, esses pontos podem ser um direcionamento para a escola aprimorar suas ações.

Essa diferença pode ser percebida quando se observa a frequência com que cada potencialidade foi mencionada. Entre os oito participantes, sete apontaram a formação técnica como o principal aspecto positivo do EMTI Profissional, relacionando-a à possibilidade de ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho e de melhoria de vida dos estudantes. Já os processos de socialização entre os alunos e a função de proteção social da escola apareceram em um número

menor de falas, sendo mencionados por alguns professores, mas não por todos. De modo ainda mais pontual, o protagonismo juvenil, a disponibilidade de recursos para a modalidade, o site Se liga na Educação, a disciplina de Estudos Orientados e a parceria com a universidade federal da cidade foram citados por um número reduzido de entrevistados, o que indica que essas potencialidades, embora existentes, não se apresentam de forma tão consolidada ou consensual no contexto da escola. Cabe destacar, ainda, que um dos entrevistados não apontou nenhuma potencialidade. Para ele, a chegada do EMTI Profissional na EEDP não trouxe aspectos positivos para a instituição. Ao contrário, o participante mostra-se preocupado com a situação da escola, que, como já discutido, tem um número de alunos a cada ano mais reduzido.

Nesse sentido, mais do que afirmar a inexistência de aspectos positivos, os dados sugerem que as potencialidades do EMTI Profissional ainda aparecem de forma menos evidente no cotidiano da EEDP, seja porque não se concretizaram plenamente, seja porque ainda não foram suficientemente exploradas ou apropriadas pelos sujeitos da escola. Ainda assim, os elementos apontados nas entrevistas são importantes, pois podem indicar caminhos para o aprimoramento da política no contexto investigado. Nas subseções abaixo são apresentadas as potencialidades apontadas pelos entrevistados.

3.6.2.1 Formação técnica e ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho e de melhoria de vida

Ao serem questionados sobre as potencialidades que puderam perceber com a implementação do EMTI Profissional na EEDP, sete dos oito entrevistados apontaram a formação técnica como algo positivo, como mostram os relatos:

O ponto alto é a formação técnica. A periferia não é ensinada a correr atrás de cursos. Então ao oferecer o EMTI Profissional o aluno já sai pronto para o mercado de trabalho. Talvez ele não vá exercer a profissão de técnico, mas aquela formação pode ajudar, por exemplo, em um ensino superior (gestor, entrevista, 2025).

Para eles, estar fazendo um curso de química ou de segurança isso está preparando eles para quando terminar eles consigam um emprego ali nessa área. Então eu percebo que pelo menos a maioria

dos alunos eles veem esse curso como uma coisa boa sim, vai ser muito bom para eles (P4, entrevista, 2025).

Curso profissionalizante pode dar um norte maior e dar um diferencial. Você vai para um processo seletivo em uma empresa, se você tem o técnico você vai com um diferencial competir com pessoas que só tem o segundo grau. Distinguir: ele passou por um curso técnico. Nosso país busca infelizmente mão de obra, querem pessoas pra trabalhar, então se tem que ser assim... apesar de ser o mesmo valor de quem não tem o técnico. O EMTI traz um horizonte diferente, um horizonte que pode ser ampliado pros meninos. Vão estudar e buscar uma profissão para que possa melhorar um pouquinho sua situação financeira. (coordenadora, entrevista, 2025).

Como pode-se notar, os entrevistados atribuem a essa formação profissional a possibilidade de mobilidade social. Como trata-se de uma comunidade vulnerável, ter a oportunidade de uma formação técnica, gratuita e de forma automática é interessante para classes que, por vezes, se encontram sem perspectivas. Na cidade em questão, a outra possibilidade de formação técnica concomitante ao Ensino Médio são os cursos oferecidos pelo Instituto Federal, entretanto há um processo seletivo para ingresso, o que não ocorre nas escolas estaduais.

Embora tenham sido discutidos aspectos relevantes que se constituem grandes impasses para a eficácia do EMTI Profissional na EEDP, essa política pública, caso fosse bem discutida, planejada e implementada nas condições minimamente ideais, teria o potencial de superar a histórica dualidade educacional que destinou às elites uma formação de caráter propedêutico e às classes trabalhadoras uma formação estritamente voltada para o exercício de funções produtivas. Mesmo que essa continue sendo a principal função de um curso técnico em uma comunidade vulnerável, segundo Ramos (2008), quando há uma integração entre formação geral e formação profissional é oportunizada ao estudante uma compreensão mais ampla da realidade social e do papel do trabalho na constituição humana. Nessa mesma direção, Ciavatta (2005) argumenta que a educação profissional deve contribuir para a formação omnilateral dos sujeitos, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que permitam ao estudante compreender criticamente os processos produtivos e as relações sociais que os permeiam.

A discussão proposta por Frigotto (2001; 2012) também oferece importantes contribuições para a análise dessa potencialidade. Para o autor, o trabalho deve ser

compreendido como princípio educativo, constituindo uma dimensão fundamental da formação humana. Sob essa perspectiva, a educação profissional não pode ser reduzida a uma simples preparação para ocupações específicas, mas deve possibilitar ao estudante a compreensão crítica dos processos sociais, econômicos e tecnológicos que organizam a vida em sociedade. Assim, a formação técnica integrada ao Ensino Médio assume relevância não apenas por ampliar as possibilidades de inserção profissional dos jovens, mas também por favorecer sua participação consciente e ativa na vida social.

Os relatos dos entrevistados indicam que a certificação técnica obtida ao final do curso é percebida como um diferencial importante para o ingresso no mercado de trabalho. Tal percepção aponta a educação profissional como um fator capaz de ampliar as oportunidades ocupacionais e contribuir para a elevação da renda dos trabalhadores, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como é o caso da EEDP. Para muitos estudantes, a obtenção de uma qualificação profissional ainda durante a educação básica representa a possibilidade de acesso a empregos formais, melhores condições salariais e maior autonomia financeira.

Entretanto, a importância atribuída à formação técnica pelos participantes da pesquisa não se restringe à dimensão econômica. As entrevistas revelam que a qualificação profissional é frequentemente associada à construção de perspectivas futuras mais promissoras, envolvendo expectativas de ascensão social, continuidade dos estudos e realização pessoal. Tal compreensão dialoga com a concepção freireana de educação como prática de liberdade. Para Freire (1996), a educação deve contribuir para que os sujeitos ampliem sua capacidade de compreender criticamente a realidade e de atuar sobre ela de forma transformadora. Nesse sentido, a formação técnica pode representar não apenas uma qualificação para o trabalho, mas também uma oportunidade de ampliação dos horizontes de vida dos estudantes.

Além disso, a articulação entre Ensino Médio e educação profissional mostra-se particularmente relevante diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. O avanço das tecnologias, a crescente complexidade dos processos produtivos e as exigências de qualificação impostas pelo mercado tornam cada vez mais necessária a oferta de oportunidades formativas que

possibilitem aos jovens desenvolver competências técnicas e conhecimentos especializados. Nesse contexto, a escola assume papel estratégico ao promover experiências formativas que aproximem os estudantes das dinâmicas profissionais sem perder de vista os objetivos mais amplos da educação básica.

Os dados produzidos nessa pesquisa sugerem que a formação técnica constitui um dos elementos que conferem legitimidade e significado ao EMTI Profissional. Ao possibilitar que os estudantes concluam a educação básica com uma certificação profissional e perspectivas ampliadas de inserção no mundo do trabalho, essa modalidade contribui para fortalecer expectativas de mobilidade social e melhoria das condições de vida. Assim, os resultados indicam que a formação técnica, quando articulada a uma proposta educativa comprometida com a formação integral dos jovens, pode representar uma importante estratégia de promoção da inclusão social e de ampliação das oportunidades educacionais e profissionais dos estudantes.

3.6.2.2 Ampliação dos processos de socialização entre os estudantes e função de proteção social da escola

Outro aspecto em potencial evidenciado pelos participantes da pesquisa refere-se à ampliação dos processos de socialização entre os estudantes e ao fortalecimento da função de proteção social desempenhada pela escola no contexto do EMTI Profissional.

Para além da formação e do aspecto pedagógico, na visão de alguns entrevistados, como pontua Dayrell (2007), a ampliação do tempo na escola favorece a criação de experiências coletivas por meio da convivência dos estudantes com os colegas de sala e também de outras turmas, contribuindo, assim, para a construção de suas identidades. Dois dos professores entrevistados apontaram a interação entre os alunos como algo positivo, importante para a construção da socialização: *“Há uma interação entre as turmas, eles se conhecem, se relacionam”* (P4, entrevista, 2025). *“Se tornam uma família”* (P2, entrevista, 2025).

A socialização constitui uma das funções centrais da escola enquanto instituição social. Para além da aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola configura-se como um espaço privilegiado de

interação social, no qual os sujeitos aprendem normas de convivência, desenvolvem valores coletivos e constroem formas de participação na vida em sociedade. Conforme destaca Durkheim (1978), a educação desempenha papel fundamental na formação social dos indivíduos, uma vez que possibilita a incorporação de valores, práticas e comportamentos necessários à vida coletiva. Nesse sentido, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola tende a potencializar as oportunidades de interação social e de construção de experiências compartilhadas.

Para Dayrell (2007), a escola representa um dos principais espaços de sociabilidade juvenil, sendo permeada por múltiplas experiências de interação que contribuem para a formação dos sujeitos e para a construção de suas trajetórias pessoais e sociais.

A ampliação dos processos de socialização observada na modalidade do EMTI Profissional também pode ser compreendida à luz das concepções de educação integral, conforme discutido na sessão 2.2. Segundo Moll (2012), a educação integral pressupõe o reconhecimento dos estudantes em sua multidimensionalidade, considerando não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, como também as dimensões afetivas, culturais, sociais e relacionais do desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, o aumento do tempo escolar não deve ser entendido exclusivamente como ampliação da carga horária, mas como oportunidade de enriquecimento das experiências educativas e das interações sociais vivenciadas pelos estudantes.

Soma-se a isso também, em contextos de vulnerabilidades como é o caso da EEDP, o papel social da escola de garantir aos alunos alguns direitos básicos como segurança e alimentação. No que se refere a essa política pública ser implementada como forma de assistencialismo, conforme discutido aqui na seção 2.2, dois dos entrevistados apontam esse ponto como sendo uma potencialidade, visto que se trata de uma comunidade vulnerável.

Mas eu penso também que ficar na escola praticamente o dia todo é legal, muito legal. Porque tipo assim você está tirando o menino da rua. O tempo que às vezes ele está indo pra casa, de repente vai estar na rua fazendo outra coisa, ele estando dentro da escola vai estar mais seguro. Então o EMTI é uma coisa boa nesse sentido. (P4, entrevista, 2025).

Nesse sentido, a permanência dos jovens na escola durante todo o dia contribui para seu afastamento de situações de risco social, fortalecendo mecanismos de proteção e acompanhamento que extrapolam as funções tradicionalmente atribuídas à instituição escolar.

Entretanto um deles sinaliza que esse papel social acaba se sobressaindo, tendo mais importância do que a formação acadêmica em si. Observe essa fala:

O que eu vejo de mais positivo é o aspecto social. Os alunos ficam mais tempo na escola, então a família sabe onde eles estão. Eles têm alimentação aqui. É mais do ponto de vista social. Mas isso é a escola como depósito de gente. A formação acadêmica fica de lado. O que o aluno está aprendendo ali não tem muita importância não. Fica em segundo plano (P6, entrevista, 2025).

Guará (2009) reconhece que a escola faz parte da rede de proteção do estudante e, por meio de oportunidades de acesso ao conhecimento atua para a redução das desigualdades, porém, de forma alguma, suas funções pedagógicas podem assumir um papel secundário. É preciso, então, que a política pública consiga relacionar esses aspectos sem atribuir uma dimensão maior ao assistencialismo do que à formação acadêmica.

Conforme argumenta Arroyo (2011), a realidade das escolas públicas brasileiras impõe desafios que ultrapassam os limites da dimensão pedagógica, exigindo que essas instituições respondam, ainda que parcialmente, a demandas sociais decorrentes das condições de vida de seus estudantes.

Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar pode contribuir para o fortalecimento da função protetiva da escola ao assegurar aos jovens um ambiente estruturado, seguro e dotado de acompanhamento pedagógico durante um período mais extenso do dia.

A análise dos dados também permite estabelecer diálogo com a concepção de educação como direito social. Para Saviani (2013), a escola pública desempenha papel estratégico na democratização do acesso aos bens culturais e na promoção da cidadania. Quando articulada a políticas que ampliam as oportunidades educativas e fortalecem os mecanismos de inclusão social, a instituição escolar contribui para reduzir desigualdades historicamente produzidas pela sociedade. Nesse sentido, a função protetiva atribuída à escola não substitui a responsabilidade do Estado na implementação de políticas sociais mais amplas, mas evidencia a

importância da instituição como espaço de garantia de direitos e promoção do desenvolvimento humano.

Ao oferecer um ambiente de acolhimento, cuidado e proteção, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, a instituição reafirma seu papel como espaço fundamental de promoção de direitos, inclusão social e formação cidadã.

3.6.2.3 Estímulo ao protagonismo juvenil

Entre as potencialidades apontadas pelos participantes da pesquisa, foi destacado por um professor o estímulo ao protagonismo juvenil proporcionado pelo EMTI Profissional. Segundo ele, nas formações sobre o EMTI, sempre estimulam o protagonismo dos alunos, especialmente por meio da disciplina projeto de vida. Um outro professor entrevistado também apontou esse protagonismo como uma potencialidade da política pública, conforme relato abaixo:

Vejo os alunos se envolvendo, apresentando a escola quando fizeram divulgação do curso em outras escolas da cidade, apresentaram o que eles desenvolviam. Os alunos fazem, organizam a semana da consciência negra (P2, entrevista, 2025).

Nessa perspectiva, os estudantes deixam de ser compreendidos como meros receptores das ações educativas e passam a ocupar posição central nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Essa concepção está nas reflexões de Freire (1996), para quem a educação deve ser construída a partir do diálogo, da participação e da valorização dos sujeitos como protagonistas de sua própria formação.

Ao criticar as práticas educativas de caráter autoritário e meramente transmissivo, Freire (1996) defende uma educação comprometida com a autonomia dos educandos, entendida como um processo gradual de desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, tomar decisões e agir de forma consciente diante da realidade. Para o autor, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 1996, p. 67), sendo a autonomia construída por meio das experiências educativas e das relações sociais estabelecidas ao longo da vida.

Para os dois professores que apontaram essa potencialidade, o EMTI Profissional favorece a criação de espaços e oportunidades para o exercício dessa autonomia. A permanência ampliada dos estudantes na escola pode proporcionar participação em projetos, atividades coletivas, ações de representação estudantil e iniciativas voltadas à construção de seus projetos de vida. Tais experiências contribuem para que os jovens desenvolvam maior consciência sobre seus interesses, potencialidades e objetivos futuros, fortalecendo sua capacidade de planejar trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais.

A discussão sobre protagonismo juvenil também pode ser articulada às contribuições de Dayrell (2003), que compreende os jovens como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e capazes de atribuir significados próprios às experiências que vivenciam. Para o autor, a escola precisa reconhecer as juventudes em sua diversidade e criar condições para que os estudantes participem efetivamente da vida escolar. Essa perspectiva rompe com visões que reduzem os jovens à condição de indivíduos em preparação para a vida adulta, valorizando sua capacidade de atuação no presente e sua condição de sujeitos de direitos.

No contexto da EEDP, o protagonismo juvenil pode apresentar estreita relação com as ações voltadas à construção do projeto de vida, elemento central em documentos orientadores da educação integral. Conforme argumenta Costa (2001), o protagonismo juvenil constitui uma estratégia educativa que busca promover a participação dos jovens na resolução de problemas, na tomada de decisões e na construção de iniciativas que impactem positivamente sua realidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protagonismo não se restringe ao ambiente escolar, mas contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e responsável nos diferentes espaços sociais.

Dessa forma, o protagonismo juvenil emerge não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um elemento fundamental para a promoção da formação integral dos estudantes e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana e o exercício da cidadania. Entretanto, esse protagonismo parece ser relativizado, pois, conforme o professor apontou em sua fala, ele se dá no âmbito de iniciativas em algumas atividades escolares, porém, em outros aspectos já discutidos aqui, como na escolha das disciplinas eletivas, ele não se concretiza.

3.6.2.4 Disponibilidade de recursos financeiros específicos para a modalidade e bons equipamentos

Apesar de, na seção dos desafios, a falta de aulas práticas ter sido apontada como um grande impasse para o sucesso do EMTI Profissional, como dito, há equipamentos bons para o desenvolvimento de atividades diferenciadas. O gestor da escola também afirma que não faltam recursos específicos para essa modalidade: “*Há verbas para compra de materiais, viagens...*” (gestor, entrevista, 2025).

A disponibilidade de recursos financeiros específicos para o EMTI Profissional é uma importante potencialidade da política na EEDP. Essa modalidade dispõe, segundo o gestor escolar, de recursos destinados especificamente ao seu funcionamento, o que amplia as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas e de aquisição de materiais necessários à formação técnica dos estudantes, o que dificilmente seria viabilizado apenas com os recursos destinados à manutenção da escola.

Ao pensar nas possibilidades, pode-se destacar o uso desses recursos com projetos para a realização de visitas técnicas, atividades práticas relacionadas aos cursos de Segurança do Trabalho e de Química e a aquisição de equipamentos destinados aos componentes curriculares da formação profissional. Tais iniciativas contribuem para aproximar os estudantes das realidades profissionais associadas aos cursos técnicos, favorecendo a articulação entre teoria e prática e ampliando as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, as visitas técnicas assumem papel relevante ao permitir que os jovens conheçam ambientes de trabalho, processos produtivos e práticas profissionais que extrapolam os limites do espaço escolar.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação profissional exige investimentos permanentes em infraestrutura, equipamentos, recursos didáticos e qualificação docente, de modo a assegurar experiências educativas capazes de articular conhecimentos científicos, tecnológicos e práticos. Dessa forma, a existência de financiamento específico para a modalidade constitui elemento fundamental para a consolidação de propostas voltadas à formação integral e profissional dos estudantes.

Entretanto, as entrevistas também evidenciaram que a simples disponibilização de recursos financeiros e equipamentos não garante, por si só, a efetivação dos objetivos da política pública. Os participantes relataram que, embora a escola possua equipamentos destinados aos laboratórios, a inexistência de espaços físicos adequados tem dificultado sua instalação e utilização. Tal situação revela uma contradição frequentemente observada em processos de implementação de políticas educacionais: a disponibilização de determinados recursos materiais não é necessariamente acompanhada das condições estruturais necessárias para seu pleno aproveitamento.

Além das limitações relacionadas à infraestrutura, os entrevistados destacaram a ausência de formação específica para os professores responsáveis pela utilização dos equipamentos adquiridos. Como já mencionado, eles destacam que há bons equipamentos, porém a SRE até o momento não disponibilizou a formação aos professores, conforme é exigido, para que se pudesse explorar esses materiais. Essa realidade reforça a compreensão de que a implementação de programas educacionais requer ações integradas que contemplem não apenas o financiamento e a aquisição de materiais, mas também a formação continuada dos profissionais envolvidos.

Em relação a isso, Libâneo (2012) destaca que a qualidade da educação depende da articulação entre condições físicas adequadas, recursos pedagógicos e formação dos profissionais da escola. Assim, a presença de equipamentos e recursos sem a correspondente preparação dos docentes e sem infraestrutura compatível tende a limitar os impactos esperados da política pública. Nesses casos, corre-se o risco de que recursos potencialmente importantes permaneçam subutilizados ou deixem de cumprir a função para a qual foram adquiridos.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que a disponibilidade de recursos financeiros específicos para o EMTI Profissional constitui uma importante potencialidade da política, sobretudo por ampliar as possibilidades de desenvolvimento de atividades formativas e pela aquisição de equipamentos voltados à educação profissional. Contudo, os dados também evidenciam que a efetivação dessa potencialidade depende da existência de condições complementares, como espaços físicos adequados, planejamento institucional e formação continuada dos docentes. Assim, a análise sugere que o fortalecimento da

política requer não apenas investimentos financeiros, mas também ações articuladas capazes de assegurar que os recursos disponibilizados sejam efetivamente convertidos em oportunidades concretas de aprendizagem e qualificação profissional para os estudantes.

Soma-se a esses impasses o fato de que não há um cronograma, nem um planejamento de, por exemplo, visitas técnicas elaborados e disponibilizados pela escola. Portanto, caso o professor se disponha a utilizar os recursos oferecidos, ele precisa elaborar o projeto e fazer toda a articulação para que a visita se torne possível. Isso inclui planejar toda a logística, incluindo alimentação e transporte. Aqui vale lembrar de toda a sobrecarga do professor, retomando desafios como falta de material, atribuição de aulas para as quais ele não tem formação, atribuição de várias disciplinas a um mesmo professor, entre outros. Talvez esses sejam alguns fatores que explicam a pouca saída dos estudantes da escola para verem profissionais técnicos em suas áreas de atuação, em um contexto real.

3.6.2.5 Site “Se liga na educação”

O site “Se liga na educação” é uma plataforma que foi desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação e, segundo o gestor da escola, é uma boa ferramenta de apoio aos professores nas atividades pedagógicas, além de conter informações relacionadas à rede estadual de MG: “*Tem documentos orientadores, sugestões de atividades, acesso fácil*” (gestor, entrevista, 2025).

Essa plataforma oferece uma gama de materiais aos professores, desde os mais básicos como o Currículo Referência de MG, até materiais de implementação, além de formações pedagógicas. Para os estudantes, esse também é um recurso a ser explorado, já que são disponibilizados vários materiais escritos, como explicações de conteúdos e o Jornal Lupa, bem como videoaulas.

Embora essa potencialidade tenha sido apontada por apenas um dos entrevistados, sua menção revela a importância que os recursos digitais e os ambientes virtuais de informação vêm assumindo no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

A crescente incorporação das tecnologias digitais aos sistemas educacionais tem transformado significativamente as formas de comunicação, gestão e

organização das atividades escolares. Nesse contexto, os portais educacionais assumem papel estratégico ao possibilitar o compartilhamento de conteúdos pedagógicos, orientações curriculares e informações institucionais de maneira rápida e acessível. Para Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecem a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, nos quais a informação pode circular de forma mais democrática entre os diferentes atores envolvidos nos processos educativos.

Além de sua função informativa, plataformas educacionais podem contribuir para o fortalecimento da cultura digital no ambiente escolar. Conforme argumenta Kenski (2012), a inserção das tecnologias na educação não deve limitar-se à utilização de equipamentos ou ferramentas digitais, mas envolver processos que ampliem as possibilidades de acesso à informação, comunicação e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os ambientes virtuais podem constituir importantes instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico e à formação e autonomia dos estudantes em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais.

No contexto específico do EMTI Profissional, ferramentas digitais de informação e comunicação podem favorecer o acesso dos estudantes a conteúdos complementares, oportunidades formativas, notícias relacionadas ao mundo do trabalho e informações relevantes para a construção de seus projetos de vida. Além disso, tais plataformas podem contribuir para a divulgação de experiências exitosas desenvolvidas pelas escolas da rede, fortalecendo a troca de informações e o compartilhamento de práticas pedagógicas.

Entretanto, a análise dos dados sugere que essa potencialidade ocupa posição secundária em comparação a outros aspectos destacados pelos participantes da pesquisa, como a formação técnica, a ampliação do tempo escolar e o fortalecimento dos processos de socialização, já que apenas o gestor a citou. Isso mostra que é uma potencialidade a ser explorada, contudo ainda não consolidada na prática de docentes e discentes. Ainda assim, sua identificação evidencia o reconhecimento da importância dos recursos digitais como elementos que podem apoiar a implementação da política e ampliar o acesso às informações educacionais.

3.6.2.6 Disciplina de Estudos Orientados

Conforme já explicado na seção 2,4, a disciplina de Estudos Orientados é uma das prioridades do EMTI Profissional, ao lado da disciplina de Projeto de Vida. Nela, o estudante do primeiro ano deve aprender a desenvolver técnicas de estudos, realizar tarefas e trabalhos de outras disciplinas e fazer provas das disciplinas da Formação Geral Básica. Segundo o gestor, pelo que ele soube (já que se efetivou na escola somente em 2023), essa disciplina se aperfeiçoou na escola ao longo desses quase seis anos. Era um grande desafio para o professor dessa disciplina conseguir cumprir seus objetivos, especialmente no que tange à aplicação das provas ao longo do bimestre.

Melhorou a disciplina ao longo dos anos. Melhorou a aplicação das provas. Melhorou no que diz respeito à associação dos resultados ao que a turma precisa melhorar. Hoje há marcação dos horários para a utilização do laboratório de informática (gestor, entrevista, 2025).

Essa disciplina aparece, na visão do gestor, como uma potencialidade, como um importante instrumento de apoio ao processo de aprendizagem dos estudantes porque, além de a escola ter conseguido desenvolvê-la melhor ao longo dos anos, ela foca no desenvolvimento da autonomia, autogestão e de técnicas de estudo.

O professor de Estudos Orientados atua como mediador do processo de aprendizagem, desenvolvendo o autodidatismo. Nesse componente, os estudantes aprendem a estudar por meio de técnicas de estudo e do reconhecimento da importância de criar uma rotina na escola que contribua para a melhoria da aprendizagem (Minas Gerais, 2022, p. 19).

Muitos estudantes ingressam no Ensino Médio sem terem desenvolvido métodos adequados de organização do tempo, planejamento das tarefas escolares e sistematização dos conteúdos aprendidos. Nesse contexto, a disciplina desempenha importante papel ao oferecer orientações que auxiliam os jovens na construção de hábitos de estudo mais eficientes e na ampliação de sua autonomia intelectual.

Os estudantes que aprendem a planejar seus estudos, monitorar seu próprio desempenho e avaliar seus resultados tendem a apresentar maior engajamento acadêmico e melhores resultados educacionais. Sob essa perspectiva, os Estudos Orientados podem ser compreendidos como uma estratégia pedagógica voltada ao fortalecimento da autonomia dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências que extrapolam conteúdos específicos e contribuem para sua formação ao longo da vida.

A importância desse componente curricular também pode ser analisada à luz das reflexões de Perrenoud (2000) sobre o desenvolvimento de competências para aprender. Para o autor, a escola contemporânea deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e contribuir para que os estudantes desenvolvam capacidades relacionadas à organização do trabalho intelectual, à resolução de problemas e à gestão de sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, ensinar os estudantes a estudar constitui uma dimensão fundamental da ação pedagógica, especialmente em etapas de ensino marcadas por crescente complexidade curricular, como o Ensino Médio.

Ao disponibilizar tempos e espaços específicos para o desenvolvimento das tarefas escolares, a escola contribui para reduzir desigualdades associadas às diferentes condições de estudo existentes fora do ambiente escolar. Essa questão assume especial relevância quando se considera que muitos estudantes da rede pública enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de ambientes adequados para estudo em suas residências, à necessidade de conciliar atividades escolares com responsabilidades familiares ou ao limitado acesso a recursos educacionais. Nesse sentido, os Estudos Orientados podem ser compreendidos como uma estratégia de democratização das oportunidades de aprendizagem, uma vez que asseguram condições mais equitativas para a realização das atividades acadêmicas. Outro ponto destacado pelo gestor refere-se à utilização da disciplina para aplicação de avaliações relacionadas aos componentes curriculares da BNCC. Tendo essa função, a disciplina ajuda a identificar lacunas no aprendizado de outras disciplinas. Dessa forma, os outros professores, de posse dessas informações, podem retomar conteúdos até que sejam devidamente consolidados.

Perceber que a escola fez um movimento de adequação ao longo dos anos é importante pois, conforme argumenta Fullan (2009), a implementação de políticas

educacionais envolve processos contínuos de adaptação, revisão e aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas pelas escolas. Dessa forma, os ajustes realizados na organização dos Estudos Orientados podem ser compreendidos como resultado da experiência acumulada pela instituição na execução da proposta de ensino integral, contribuindo para sua consolidação como espaço efetivo de apoio à aprendizagem.

3.6.2.7 Parceria com a universidade federal da cidade

Por fim, uma outra potencialidade identificada na pesquisa, inclusive relacionada à escolha do curso técnico em Química, como já mencionado anteriormente, é a parceria entre a escola investigada e a universidade federal localizada no município. A proximidade geográfica e a disponibilidade de profissionais da instituição de ensino superior para colaborar com a escola têm contribuído para ampliar as possibilidades formativas oferecidas aos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. De modo particular, os participantes mencionaram a existência de interlocução com a área de Química da universidade, cujo corpo gestor tem se mostrado receptivo ao desenvolvimento de ações conjuntas e à construção de parcerias voltadas ao fortalecimento do curso técnico ofertado pela escola, conforme fala da coordenadora do EMTI Profissional: “*A universidade federal da cidade é muito aberta, tem dado um apoio muito grande pra gente. Tanto para química quanto para segurança*” (coordenadora do EMTI Profissional, entrevista, 2025).

Os dados obtidos na pesquisa indicam que essa aproximação representa uma oportunidade significativa para a qualificação das experiências educacionais desenvolvidas no âmbito da educação profissional. A existência de um curso superior na área de Química na universidade local cria condições favoráveis para a realização de atividades acadêmicas, visitas técnicas, projetos de extensão, utilização de laboratórios, palestras, eventos científicos e outras ações capazes de enriquecer a formação dos estudantes. Além disso, a interlocução entre as instituições favorece a circulação de conhecimentos e o compartilhamento de experiências entre profissionais da educação básica e do ensino superior.

Segundo Nóvoa (2009), os processos educativos tornam-se mais consistentes quando as escolas estabelecem relações de cooperação com outras

instituições sociais e acadêmicas, ampliando as oportunidades de aprendizagem e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, as parcerias institucionais contribuem para superar o isolamento frequentemente vivenciado pelas escolas e possibilitam o acesso a recursos materiais, humanos e científicos que nem sempre estão disponíveis em seu interior.

No campo específico da educação profissional, a aproximação entre escola e instituições de ensino superior assume importância ainda maior. Conforme destacam Ciavatta (2005) e Ramos (2008), a formação técnica exige constante atualização diante das transformações científicas e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Nesse contexto, a articulação com universidades pode favorecer o acesso a conhecimentos especializados, equipamentos, pesquisas e experiências acadêmicas que contribuam para a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Os entrevistados ressaltaram que o fato de os discentes universitários apoiarem a escola constitui um diferencial importante para o desenvolvimento do curso técnico em Química. Tal apoio pode favorecer não apenas o aprimoramento das atividades pedagógicas, mas também a ampliação das perspectivas educacionais dos estudantes. Ao estabelecer contato com o ambiente universitário, os jovens têm a oportunidade de conhecer diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais, ampliando suas expectativas em relação à continuidade dos estudos após a conclusão da educação básica.

Essa questão assume especial relevância quando se considera que muitos estudantes da rede pública pertencem a grupos sociais historicamente sub-representados no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, a aproximação com a universidade pode contribuir para a democratização do acesso à educação superior, fortalecendo a percepção de que esse espaço também lhes pertence e pode constituir uma possibilidade concreta para seus projetos de vida. Como argumenta Bourdieu (2014), as expectativas educacionais são fortemente influenciadas pelas experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos. Assim, o contato com o ambiente universitário tende a ampliar o repertório de possibilidades percebidas pelos estudantes e a fortalecer suas aspirações acadêmicas.

É relevante também pensar sobre o desenvolvimento de atividades de extensão. De acordo com Severino (2007), a extensão universitária constitui um

importante mecanismo de aproximação entre a produção acadêmica e as demandas sociais, promovendo a circulação do conhecimento para além dos limites institucionais da universidade. Dessa forma, as parcerias estabelecidas entre escolas e instituições de ensino superior podem beneficiar ambas as partes: enquanto a escola amplia suas possibilidades formativas, a universidade fortalece seu compromisso social e sua inserção na comunidade.

A análise dessa seção permitiu compreender que os Estudos Orientados podem contribuir para a organização da rotina escolar, o acompanhamento das aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no EMTI Profissional. Contudo, para que essa disciplina não se restrinja ao cumprimento de atividades pontuais ou à realização de avaliações semanais, é necessário que sua função pedagógica seja mais bem definida no planejamento da escola. Isso exige articulação com os demais componentes curriculares, diálogo entre os professores e incorporação dessa prática ao PPP. Assim, as potencialidades identificadas nesta subseção reforçam a necessidade de ações mais sistematizadas, capazes de transformar iniciativas já existentes em estratégias institucionais de fortalecimento da modalidade. Essa discussão será retomada no capítulo 4, no Plano de Ação Educacional, especialmente nas propostas voltadas ao planejamento coletivo, à formação docente e à consolidação do EMTI Profissional na EEDP.

A partir dos dados coletados nos documentos analisados e, principalmente por meio dos relatos dos entrevistados, foi possível responder à questão norteadora: quais os desafios e potencialidades para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na EEDP? Embora outros desafios e outras potencialidades possam permear a implementação do EMTI Profissional na EEDP, as evidências mostraram que os desafios são inúmeros e evidentes. Eles afetam diretamente o trabalho do gestor, das especialistas, da coordenadora do EMTI Profissional e principalmente dos professores, além de se constituírem como impasses para uma entrega pedagógica eficaz aos discentes. Resumindo e reunindo esses impasses, tem-se como desafios: imposição da política e pouca participação da comunidade, fragilidade curricular, falsa flexibilidade, precarização do trabalho docente e ausência de formação, vulnerabilidades do PPP e do planejamento coletivo, infraestrutura insuficiente, cansaço/desinteresse estudantil e queda nas matrículas, além de avaliação da política pouco significativa.

As potencialidades, como discutido, apareceram de modo mais tímido no relato de cada um dos participantes evidenciando que podem ser melhor exploradas e, futuramente, podem se transformar em instrumentos de apoio à política. Essas potencialidades citadas pelos entrevistados foram: formação técnica e ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho e de melhoria de vida, ampliação dos processos de socialização entre os estudantes e função de proteção social da escola, estímulo ao protagonismo juvenil, disponibilidade de recursos financeiros específicos para a modalidade e bons equipamentos, *site* “Se liga na educação”, melhoria da disciplina de Estudos Orientados e parceria com a universidade federal da cidade.

O quadro a seguir sintetiza as evidências encontradas.

Quadro 3: Implementação do EMTI Profissional na EEDP

Desafios	Imposição da política e pouca participação da comunidade
	Fragilidade curricular
	Falsa flexibilidade
	Precarização do trabalho docente e ausência de formação
	Vulnerabilidades do PPP e do planejamento coletivo
	Infraestrutura insuficiente
	Cansaço/desinteresse estudantil e queda nas matrículas
	Avaliação da política pouco significativa
Potencialidades	Formação técnica e possibilidade de melhoria de vida
	Socialização e função de proteção social da escola
	Estímulo ao protagonismo juvenil
	Recursos financeiros e bons equipamentos
	Site “Se liga na Educação”
	Disciplina de Estudos Orientados
	Parceria com a universidade federal da cidade

Fonte: elaborado pela autora (2026)

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado a seguir foi construído a partir das principais evidências da pesquisa de campo e da análise desenvolvida no capítulo anterior.

A pesquisa realizada possibilitou compreender elementos relacionados ao processo de implementação do EMTI Profissional na EEDP, apontando tanto potencialidades, quanto desafios presentes no cotidiano da política educacional. A análise dos dados revelou que, embora a modalidade apresente contribuições relevantes para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere à formação técnica, à ampliação das oportunidades educacionais e à construção de perspectivas de inserção no mundo do trabalho, persistem dificuldades que limitam a efetivação de seus objetivos e impactam diretamente a experiência dos sujeitos envolvidos.

Entre os principais desafios identificados destacam-se a limitada participação da comunidade escolar nos processos decisórios relacionados à implementação da política, fragilidades curriculares, dificuldades associadas à flexibilização curricular, ausência de formação específica para os profissionais envolvidos, precarização das condições de trabalho docente, vulnerabilidades relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico e aos momentos de planejamento coletivo, insuficiências na infraestrutura escolar, além de questões relacionadas ao cansaço, ao desinteresse estudantil, à redução das matrículas e à fragilidade dos mecanismos de avaliação da política. A recorrência desses aspectos nas falas dos participantes evidencia que a consolidação do EMTI Profissional demanda ações que ultrapassem a simples ampliação da jornada escolar, exigindo investimentos permanentes em formação, gestão, infraestrutura e acompanhamento pedagógico.

Ao mesmo tempo, os resultados também permitiram identificar potencialidades capazes de contribuir para o fortalecimento da modalidade. Entre elas destacam-se a formação técnica articulada ao Ensino Médio, o desenvolvimento de processos de socialização e proteção social, o estímulo ao protagonismo juvenil, a existência de recursos financeiros específicos para a modalidade, a disciplina de Estudos Orientados, a utilização de recursos digitais de apoio pedagógico e a possibilidade de estabelecimento de parcerias com instituições

externas, especialmente com a universidade federal presente no município. Embora essas potencialidades tenham sido mencionadas com menor frequência pelos participantes, elas representam importantes oportunidades para o aperfeiçoamento da política e para a superação de parte dos desafios identificados.

Pensando sobre os diversos desafios enfrentados pela escola desde a implementação do EMTI Profissional até o presente momento, surgiram várias sugestões de ação, como: criação de espaços para convivência e descanso; elaboração de cronograma de visitas técnicas; reestruturação dos horários das aulas de modo que as disciplinas mais teóricas ficassem na parte da manhã, enquanto as mais práticas se concentrariam no vespertino; construção de combinados sobre o número de aulas práticas do Itinerário Formativo; planejamento de eventos envolvendo a comunidade escolar; divulgação dos cursos em outros espaços do entorno da escola, entre outras

Embora a investigação tenha identificado um conjunto amplo de desafios relacionados à implementação do EMTI Profissional na EEDP e essas e outras sugestões de ação tenham surgido, optou-se, neste PAE, por priorizar um número reduzido de ações, com vistas a garantir maior viabilidade e coerência entre diagnóstico e proposição. Essa opção parte do entendimento de que, no contexto investigado, ações mais focalizadas na realidade atual, bem estruturadas, viáveis e contextualizadas tendem a oferecer melhores condições de acompanhamento e efetivação do que um conjunto muito amplo de propostas. Assim, o plano está organizado em torno de quatro eixos considerados centrais para o aprimoramento da política do EMTI Profissional na escola, quais são: aproximação com as famílias, formação docente, fortalecimento do planejamento coletivo e revisão do PPP, e ampliação da dimensão prática da formação técnica.

Seu objetivo não consiste em oferecer soluções definitivas para os problemas identificados, mas contribuir para a construção de estratégias que favoreçam o aprimoramento da política, consolidando suas potencialidades e enfrentando os desafios que ainda comprometem sua efetivação.

Para a organização das ações propostas, optou-se pela utilização da ferramenta de gestão 5W2H, amplamente empregada em processos de planejamento e gestão por possibilitar a sistematização das ações de forma objetiva e operacional. Conforme destacam Meireles (2001) e Daychoum (2018), essa

metodologia favorece a definição das etapas necessárias à implementação de uma ação, a partir da resposta a sete questões fundamentais: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Who* (quem será responsável?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?), *How* (como será feito?) e *How Much* (quanto custará?). Dessa forma, a utilização da ferramenta contribui para tornar as propostas mais exequíveis, facilitando seu acompanhamento e avaliação.

As ações apresentadas a seguir foram estruturadas de modo a dialogar diretamente com os desafios apontados pela pesquisa, buscando promover maior participação da comunidade escolar, fortalecer os processos formativos dos profissionais, aprimorar a organização pedagógica da modalidade e ampliar os mecanismos de acompanhamento e avaliação do EMTI Profissional. Espera-se que essas proposições possam contribuir para o aperfeiçoamento da política na escola investigada e, simultaneamente, oferecer subsídios para reflexões sobre a implementação dessa modalidade em outros contextos da rede estadual de ensino.

O Quadro 4 a seguir detalha as ações propostas, por meio do modelo 5W2H:

Quadro 4: Plano de Ação Educacional

	Ação 1	Ação 2	Ação 3	Ação 4
What (o quê)	Institucionalizar ações permanentes de diálogo, informação e participação das famílias acerca do EMTI Profissional.	Fortalecer a compreensão da política, reduzir fragilidades curriculares, qualificar as práticas pedagógicas e enfrentar a ausência de formação específica identificada na pesquisa.	Reestruturar o planejamento coletivo do EMTI Profissional e revisar o PPP.	Ampliar as experiências práticas dos cursos técnicos por meio da utilização dos equipamentos disponíveis e da formalização de parcerias com instituições externas.
Why (por que)	Porque é preciso fortalecer a participação da comunidade escolar, ampliar o conhecimento das famílias sobre a modalidade de ensino EMTI Profissional e favorecer o engajamento dos estudantes e seus responsáveis no processo educativo.	Porque constatou-se, na pesquisa de campo, que não houve uma formação para os professores que estão atuando no EMTI.	Porque é preciso fortalecer a identidade da modalidade, aprimorar a articulação curricular, ampliar a participação da comunidade escolar e alinhar o PPP à realidade do EMTI.	Porque é preciso fortalecer a formação técnica, ampliar as oportunidades de aprendizagem prática, valorizar os cursos ofertados e potencializar recursos já existentes na escola.
Who (quem)	Equipe gestora, coordenadores, professores, estudantes representantes de turma e famílias.	Equipe gestora, coordenadores pedagógicos, professores do EMTI Profissional, representantes da Superintendência Regional de Ensino e parceiros externos, como universidades.	Equipe gestora, especialistas da educação básica, professores, estudantes, famílias e demais representantes da comunidade escolar.	Equipe gestora, coordenação pedagógica, professores dos cursos técnicos, universidade parceira, instituições públicas e privadas e estudantes.

Where (onde)	Nas dependências da escola, em ambientes virtuais de comunicação institucional e também em espaços da comunidade escolar	Na própria escola e nos momentos de Módulo II (Módulo II corresponde às atividades extraclasse do professor, ou seja, ao período da jornada de trabalho que não é destinado à regência de aulas (Módulo I), mas ao planejamento e às demais atividades pedagógicas. Essa organização está prevista na legislação do magistério mineiro.	Na escola, durante os momentos institucionais de planejamento e reuniões pedagógicas.	Na escola, na universidade parceira e em instituições públicas e privadas relacionadas aos cursos técnicos ofertados.
When (quando)	Início de cada semestre	Ao longo de todo o ano letivo, com encontros mensais ou bimestrais previamente definidos no calendário escolar.	Ao longo de um ano letivo, com cronograma específico para estudos, discussões e elaboração das propostas de revisão.	Ao longo do ano letivo, integrado ao planejamento dos cursos técnicos.
How (como)	Reunião presencial, material simples explicativo, espaço para dúvidas	Grupos de estudo, oficinas pedagógicas, seminários temáticos, análise de documentos oficiais, socialização de práticas exitosas e participação de especialistas convidados.	Constituição de uma comissão de trabalho, realização de grupos de estudo, diagnóstico institucional, revisão dos documentos existentes, consultas à comunidade escolar e elaboração coletiva das alterações necessárias.	Formalização de parcerias, realização de visitas técnicas, oficinas, projetos integradores, capacitação para utilização dos equipamentos e elaboração de cronograma de atividades práticas.

<i>How Much (quanto)</i>	Sem custos, utilizando espaços, equipamentos e recursos já existentes na escola.	Sem custos, utilizando os tempos institucionais já existentes e estabelecendo parcerias com universidades e órgãos da rede estadual.	Sem custos, utilizando recursos humanos e espaços já disponíveis na instituição.	Sem custos, utilizando recursos já destinados ao EMTI Profissional e parcerias institucionais.
-------------------------------------	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026)

4.1 AÇÃO 1: INSTITUCIONALIZAÇÃO DE REUNIÕES PERMANENTES DE DIÁLOGO, INFORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O EMTI PROFISSIONAL

Os resultados da pesquisa apontaram que um dos principais desafios enfrentados pela implementação do EMTI Profissional na escola investigada refere-se à percepção de que a política foi introduzida com reduzida participação da comunidade escolar nos processos de discussão e tomada de decisão. Os relatos dos participantes indicam que as famílias tiveram poucas oportunidades de compreender os objetivos, as características e as implicações da modalidade, fato que pode ter contribuído para a construção de dúvidas, resistências e dificuldades de adesão ao projeto educativo proposto. Esse distanciamento interfere na compreensão que os responsáveis têm sobre a proposta, sobre os cursos técnicos ofertados, sobre a jornada ampliada e sobre os desafios vivenciados pelos estudantes.

Diante desse cenário, propõe-se a institucionalização de uma estratégia permanente de aproximação com as famílias, organizada por meio de reuniões periódicas, momentos de escuta, materiais explicativos e registro das demandas apresentadas pela comunidade. A ação situa-se na dimensão da gestão escolar, pois pode ser planejada e executada pela própria EEDP, com apoio da equipe pedagógica, professores, estudantes representantes de turma e colegiado escolar.

Quadro 5 – Ação 1 organizada pelo modelo 5W2H

Elemento do 5W2H	Síntese da ação
<i>What</i> O que será feito?	Institucionalizar ações permanentes de diálogo, informação e participação das famílias acerca do EMTI Profissional.
<i>Why</i> Por que será feito?	Porque é preciso fortalecer a participação da comunidade escolar, ampliar o conhecimento das famílias sobre a modalidade e favorecer o engajamento dos estudantes e seus responsáveis no processo educativo.
<i>Who</i> Quem será responsável?	Equipe gestora, coordenadores, professores, estudantes representantes de turma e famílias.
<i>Where</i> Onde será feito?	Nas dependências da escola, em ambientes virtuais de comunicação institucional e também em espaços da comunidade escolar.
<i>When</i>	Em alguns momentos distintos, como início do ano letivo,

Quando será feito?	final do primeiro semestre, início do segundo semestre e encerramento do ano letivo.
<i>How</i> Como será feito?	Reunião presencial, material simples explicativo, espaço para dúvidas e momentos de escuta da comunidade.
<i>How much</i> Quanto custará?	Sem custos, utilizando espaços, equipamentos e recursos já existentes na escola.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A ação consiste na criação de um fluxo permanente de diálogo entre a escola e as famílias dos estudantes do EMTI Profissional. A proposta não se limita à realização de reuniões informativas, nas quais a escola apenas repassa orientações já definidas. A intenção é construir espaços de escuta e participação, para que as famílias compreendam melhor a modalidade, acompanhem a trajetória dos estudantes e possam apresentar dúvidas, críticas e sugestões sobre seu funcionamento.

Essa ação responde diretamente ao desafio da baixa participação da comunidade, discutido na análise dos dados. Como foi apresentado no capítulo anterior, a implementação do EMTI Profissional na EEDP ocorreu com pouca participação dos professores, das famílias e da comunidade do entorno. Por isso, parte dos sujeitos entrevistados passou a perceber a modalidade mais como uma determinação externa do que como um projeto construído coletivamente. Nesse quadro, aproximar as famílias não significa apenas melhorar a comunicação institucional, mas criar condições para que a comunidade compreenda o que é o EMTI Profissional, quais são seus objetivos, quais dificuldades atravessam sua execução e quais possibilidades podem ser fortalecidas.

A proposta dialoga com a concepção de gestão democrática, previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Para Paro (2016), a participação da comunidade constitui um dos elementos centrais da democratização da escola pública, uma vez que favorece a construção coletiva das decisões e fortalece o compromisso dos diferentes sujeitos com os objetivos educacionais. Segundo o autor, a escola democrática não pode limitar a participação das famílias a momentos formais ou burocráticos, devendo criar condições efetivas para sua inserção nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas.

Nessa mesma direção, Libâneo (2018) destaca que a participação das famílias contribui para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, favorecendo a construção de projetos educativos mais coerentes com as necessidades dos estudantes e do contexto social em que estão inseridos. Quando os responsáveis compreendem as finalidades da proposta pedagógica e participam de sua construção, ampliam-se as possibilidades de apoio às trajetórias escolares dos jovens e de fortalecimento da identidade institucional da escola.

Em contrapartida, segundo Carvalho (2000; 2004) e Polonia e Dessen (2005), essa relação não acontece de forma automática; ela precisa ser construída por meio de ações concretas de aproximação, escuta e acompanhamento. Assim, as reuniões propostas nesta ação devem ser compreendidas como parte da organização pedagógica da escola, e não apenas como eventos pontuais, pois se articulam à concepção de Lück (2009), que compreende a gestão escolar como uma prática baseada na participação, no compartilhamento de responsabilidades e na construção coletiva de decisões.

Para concretizar essa ação, sugere-se que a equipe gestora, juntamente com a coordenação do EMTI Profissional e os Especialistas da Educação Básica (EEB), elabore um cronograma anual de encontros com a comunidade. Esse cronograma pode ser incluído no calendário escolar e divulgado logo no início do ano letivo. A previsão antecipada das datas pode favorecer a participação das famílias, pois permite que os responsáveis se organizem com antecedência.

Quadro 6 – Cronograma anual para as reuniões com a comunidade escolar

Período	Temática da reunião	Objetivo do encontro
Fevereiro ou março, de 2027	Apresentação do EMTI Profissional na EEDP	Explicar a organização da jornada ampliada, os cursos técnicos ofertados, a rotina dos estudantes, os componentes curriculares e os canais de comunicação com a escola.
Maio ou junho, de 2027	Currículo, estudos e acompanhamento da aprendizagem	Apresentar a diferença entre Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e formação técnica, além da função dos Estudos Orientados e das formas de acompanhamento da aprendizagem.
Agosto ou setembro, de 2027	Cursos técnicos, mundo do trabalho e projetos dos	Discutir as possibilidades formativas dos cursos técnicos em Química e Segurança do Trabalho e apresentar atividades,

	estudantes	projetos ou experiências desenvolvidas pelos estudantes.
Novembro ou dezembro, de 2027	Avaliação participativa do EMTI Profissional	Avaliar, junto à comunidade, os avanços, dificuldades e demandas da modalidade, incluindo comunicação escola-família, cansaço estudantil, infraestrutura, aulas práticas e sugestões para o ano seguinte.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A primeira reunião, prevista para fevereiro ou março do ano seguinte (ano de 2027), deve ter caráter explicativo e acolhedor, especialmente para as famílias dos estudantes ingressantes no 1º ano do EMTI Profissional. Nela, a escola poderá apresentar a rotina do EMTI Profissional, os horários, os cursos técnicos ofertados, a organização da alimentação, os intervalos, os componentes curriculares e as principais exigências da jornada ampliada. Esse encontro pode evitar que as famílias conheçam a modalidade apenas pelos efeitos imediatos da permanência do estudante o dia inteiro na escola, sem compreender sua proposta formativa.

A segunda reunião, sugerida para maio ou junho, pode tratar do currículo e do acompanhamento da aprendizagem. Nesse encontro, a equipe pedagógica e alguns professores podem explicar, em linguagem acessível, como se organizam a Formação Geral Básica, os Itinerários Formativos e a formação técnica. Também é oportuno apresentar a função dos Estudos Orientados, as formas de avaliação, os canais de atendimento às famílias e as possibilidades de acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

A terceira reunião, prevista para agosto ou setembro, deve se voltar aos cursos técnicos e às experiências formativas dos estudantes. Sugere-se ainda a promoção de eventos voltados à apresentação dos cursos técnicos, incluindo exposições de trabalhos, demonstrações de atividades práticas, palestras com profissionais da área e participação de egressos que possam compartilhar suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Esse formato pode tornar o encontro mais atrativo para as famílias e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho desenvolvido pelos estudantes e professores.

A quarta reunião, sugerida para novembro ou dezembro, deve assumir caráter avaliativo. O objetivo é ouvir as famílias, estudantes e professores sobre os avanços e dificuldades observados ao longo do ano. Nesse momento, podem ser

discutidos temas como cansaço estudantil, comunicação com as famílias, infraestrutura, aulas práticas, participação dos estudantes, evasão, permanência e expectativas para o ano seguinte. As informações levantadas nesse encontro podem subsidiar o planejamento do próximo ano letivo e contribuir para futuras revisões do PPP.

Para incentivar a participação da comunidade escolar, recomenda-se que os encontros sejam divulgados com antecedência mínima de quinze dias e reforçados na semana da reunião. A divulgação pode ocorrer por meio de bilhetes impressos, mensagens nos grupos institucionais, mural da escola, redes sociais institucionais e contato direto com famílias que costumam participar menos da vida escolar dos estudantes. Outra estratégia importante consiste na ampliação dos canais de comunicação entre escola e famílias. Além das reuniões presenciais, podem ser utilizados aplicativos de mensagens, redes sociais institucionais, murais informativos e plataformas digitais para divulgação de informações relacionadas ao funcionamento da modalidade, de forma objetiva, simplificada e com um *layout* que desperte o interesse.

Também se recomenda que os encontros ocorram em horários mais acessíveis, preferencialmente no final da tarde ou no início da noite, considerando a rotina de trabalho dos responsáveis. Para evitar que as reuniões sejam percebidas apenas como momentos burocráticos, a escola pode associá-las à apresentação de produções dos estudantes, relatos de experiências, projetos dos cursos técnicos ou rodas de conversa com professores e estudantes.

A participação dos estudantes também deve ser estimulada nesse processo. Considerando que o protagonismo juvenil foi apontado como uma das potencialidades da modalidade, os próprios jovens podem assumir papel ativo na apresentação dos cursos técnicos, na organização dos eventos e na divulgação das experiências vivenciadas no EMTI Profissional. Essa proposta dialoga com Freire (1996), para quem a educação deve ser construída pelo diálogo, pela participação e pelo desenvolvimento da autonomia dos educandos. Também se aproxima da perspectiva de Dayrell (2003), ao compreender os jovens como sujeitos sociais ativos, capazes de produzir sentidos sobre suas experiências e participar da vida escolar de modo mais efetivo.

Nessa mesma direção, Costa (2001) entende o protagonismo juvenil como uma estratégia educativa que favorece a participação dos jovens na tomada de decisões, na resolução de problemas e na construção de iniciativas que impactem sua realidade. Assim, envolver os estudantes nas reuniões com as famílias não representa apenas uma estratégia de mobilização, mas uma forma de reconhecer sua autoria no processo educativo e fortalecer práticas mais participativas no cotidiano escolar.

Ao final de cada encontro, propõe-se a aplicação de um formulário simples de escuta da comunidade, com três questões, por exemplo: quais dúvidas permaneceram sobre o EMTI Profissional? Quais dificuldades a família percebe na rotina do estudante? Quais sugestões poderiam contribuir para melhorar a modalidade na escola? As respostas devem ser sistematizadas pela equipe gestora e pela coordenação do EMTI Profissional, para que possam orientar reuniões pedagógicas, ajustes internos e futuras revisões do PPP.

A avaliação da ação poderá ser feita por meio de indicadores simples, como número de famílias presentes, quantidade de estudantes representados, principais dúvidas registradas, sugestões recorrentes, encaminhamentos assumidos pela escola e ações efetivamente realizadas a partir das demandas apresentadas. Esses registros podem compor um relatório anual interno sobre o acompanhamento do EMTI Profissional na EEDP.

Espera-se que a institucionalização dessa estratégia produza impactos positivos sobre a implementação da política na escola investigada. Entre os resultados esperados destacam-se o fortalecimento da gestão democrática, a ampliação da participação das famílias nos processos escolares, a melhoria da comunicação institucional, o aumento da compreensão da comunidade acerca dos objetivos do EMTI Profissional e o fortalecimento dos vínculos entre estudantes, famílias e escola. Além disso, a ação pode contribuir para a valorização da modalidade e para a construção de uma identidade institucional mais sólida, favorecendo a permanência dos estudantes e o fortalecimento das matrículas ao longo dos próximos anos. Com isso, a participação da comunidade deixa de ser apenas uma intenção e passa a compor uma rotina institucional de escuta, acompanhamento e aprimoramento da modalidade.

4.1 AÇÃO 2: CRIAR UM CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ESTUDO DA POLÍTICA PARA OS PROFESSORES DO EMTI PROFISSIONAL

A pesquisa indicou que um dos desafios mais significativos para a implementação do EMTI Profissional na EEDP refere-se à insuficiência de processos formativos destinados aos profissionais responsáveis pela execução da política. Os participantes relataram dificuldades relacionadas à compreensão dos fundamentos do programa, fragilidades curriculares, incertezas acerca da flexibilização curricular, limitações no desenvolvimento dos componentes específicos da modalidade e ausência de capacitação para utilização de determinados recursos e equipamentos disponibilizados pela rede estadual. Tais aspectos demonstram que a ampliação da jornada escolar e a oferta de cursos técnicos não são suficientes, por si só, para assegurar a efetividade da política, exigindo investimentos permanentes na formação dos profissionais que atuam diretamente em sua implementação.

Nesse contexto, propõe-se a criação de um ciclo permanente de formação continuada e estudo da política do EMTI Profissional. A ação tem como objetivo promover espaços sistemáticos de reflexão, estudo, diálogo e construção coletiva de conhecimentos acerca dos fundamentos, objetivos e práticas pedagógicas relacionadas à modalidade, contribuindo para o fortalecimento do trabalho docente e para a consolidação da proposta educativa da escola.

Quadro 7 – Ação 2 organizada pelo modelo 5W2H

Elemento do 5W2H	Síntese da ação
<i>What</i> O que será feito?	Criar um ciclo de formação continuada e estudo da política do EMTI Profissional.
<i>Why</i> Por que será feito?	Porque é preciso enfrentar a ausência de formação específica e fortalecer o trabalho pedagógico na modalidade.
<i>Who</i> Quem será responsável?	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, especialistas e professores participantes.
<i>Where</i> Onde será feito?	Na EEDP, preferencialmente nos momentos de Módulo II e, quando necessário, em ambiente virtual.
<i>When</i> Quando será feito?	Ao longo do ano letivo, com encontros mensais entre março e novembro.
<i>How</i> Como será feito?	Por meio de estudos orientados, oficinas, rodas de conversa, análise de documentos e socialização de práticas docentes.
<i>How much</i>	Sem custos diretos, utilizando espaços, materiais e

Quanto custará?	recursos digitais já disponíveis na escola.
-----------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A ação será desenvolvida prioritariamente nos encontros de Módulo II, por se tratar de um tempo já previsto na rotina docente para estudos, planejamento e discussão pedagógica. Essa escolha busca evitar a criação de uma demanda fora da jornada de trabalho dos professores, o que poderia dificultar sua participação e transformar a formação em mais uma sobrecarga. Quando não for possível reunir todos os docentes no mesmo horário, a equipe gestora poderá organizar registros escritos, materiais digitais e momentos de retomada, de modo que os professores ausentes também tenham acesso ao conteúdo discutido.

A organização do ciclo formativo pode ser responsabilidade de uma comissão interna composta pela equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, EEB e professores representantes da Formação Geral Básica e da formação técnica. Essa comissão terá a função de definir o cronograma, selecionar os materiais de estudo, organizar os encontros, registrar as discussões e acompanhar os encaminhamentos produzidos. A comissão também poderá solicitar apoio da SRE e de parceiros externos, quando houver necessidade de aprofundamento técnico ou realização de oficinas práticas.

A fundamentação dessa ação se apoia na compreensão de que a formação docente precisa estar vinculada ao cotidiano da escola. Para António Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional docente não ocorre por meio de ações pontuais e descontextualizadas, mas por processos permanentes de reflexão coletiva sobre a prática educativa. Segundo o autor, as escolas devem constituir-se como espaços de formação, nos quais os professores possam compartilhar experiências, construir conhecimentos e analisar criticamente os desafios presentes em seu cotidiano profissional.

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2011) argumenta que a formação continuada deve estar diretamente vinculada às necessidades concretas do contexto escolar. Segundo ele, programas formativos eficazes são aqueles que dialogam com os problemas reais enfrentados pelos docentes e favorecem a construção coletiva de soluções. No caso da EEDP, essa perspectiva é pertinente, pois os desafios relatados pelos participantes não são genéricos: dizem respeito à implementação do

EMTI Profissional, à organização curricular da modalidade, à ausência de formação específica, ao uso dos recursos técnicos e à dificuldade de integração entre formação geral e formação profissional.

Para tornar a ação exequível e evitar que a formação continuada fique apenas como uma intenção geral, propõe-se a organização de um cronograma anual de encontros. O quadro a seguir apresenta uma sugestão de distribuição desses encontros ao longo do ano letivo.

Quadro 8 – Cronograma anual para o ciclo de formação continuada

Período	Temática do encontro	Objetivo do encontro	Responsáveis pela organização
Março	Apresentação do ciclo formativo e retomada dos principais desafios do EMTI Profissional	Apresentar a proposta de formação, discutir os dados da pesquisa e levantar as principais demandas dos professores.	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional e EEB.
Abril	Fundamentos do EMTI Profissional e documentos orientadores da modalidade	Estudar os princípios da Educação Integral, da Educação Profissional e Tecnológica e os documentos que orientam o EMTI Profissional em Minas Gerais.	Coordenação do EMTI Profissional, EEB e professores convidados.
Maio	Currículo integrado e articulação entre Formação Geral Básica e formação técnica	Discutir formas de aproximação entre componentes curriculares, áreas do conhecimento e disciplinas técnicas.	EEB, professores da Formação Geral Básica e professores da área técnica.
Junho	Flexibilização curricular, Projeto de Vida e juventudes	Refletir sobre os limites da chamada flexibilidade curricular e sobre a relação entre Projeto de Vida, protagonismo juvenil e realidade dos estudantes.	Coordenação do EMTI Profissional, professores de Projeto de Vida e representantes docentes.
Agosto	Avaliação da aprendizagem e Estudos Orientados	Discutir estratégias de acompanhamento da aprendizagem, uso dos Estudos Orientados e formas de intervenção pedagógica.	EEB, professores de Estudos Orientados e equipe gestora.
Setembro	Socialização de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola	Compartilhar experiências, materiais e atividades já realizadas pelos docentes no EMTI Profissional.	Professores participantes e coordenação do EMTI Profissional.

Outubro	Oficinas práticas dos cursos técnicos e uso de equipamentos	Realizar formação voltada ao uso de recursos, equipamentos e possibilidades de aulas práticas nos cursos de Química e Segurança do Trabalho.	Equipe gestora, professores da área técnica, SRE e/ou universidade parceira.
Novembro	Avaliação do ciclo formativo e planejamento para o ano seguinte	Avaliar os encontros realizados, sistematizar aprendizagens e definir demandas formativas para o próximo ano letivo.	Comissão interna responsável pelo ciclo formativo.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

O primeiro encontro, previsto para março, deverá apresentar a proposta do ciclo formativo e retomar os principais desafios identificados na pesquisa. Esse momento pode funcionar como diagnóstico interno, permitindo que os professores apontem quais temas consideram mais urgentes para sua atuação no EMTI Profissional. A partir desse levantamento, a comissão responsável poderá ajustar o cronograma, sem perder de vista os eixos já indicados pela pesquisa: currículo, formação técnica, flexibilização curricular, planejamento coletivo, avaliação, juventudes e uso dos recursos disponíveis.

O encontro de abril deverá se voltar ao estudo dos fundamentos da modalidade e dos documentos que orientam sua implementação. Muitos participantes relataram que conhecem pouco as normativas e que as informações chegam de forma fragmentada, por memorandos, e-mails ou repasses pontuais. Por isso, esse momento deve oferecer uma leitura orientada dos principais documentos que organizam o EMTI Profissional, com destaque para seus objetivos, estrutura curricular, responsabilidades da escola e especificidades da formação técnica.

Em maio, a formação deverá tratar do currículo integrado. Esse encontro dialoga diretamente com uma das fragilidades apontadas na pesquisa: a dificuldade de articulação entre Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e formação técnica. A discussão pode partir de situações concretas da escola, buscando identificar conteúdos, temas e projetos que possam aproximar diferentes áreas do conhecimento. A intenção não é produzir um modelo pronto, mas abrir caminhos para que os professores planejem ações mais integradas e menos fragmentadas.

O encontro de junho deverá discutir flexibilização curricular, Projeto de Vida e juventudes. A pesquisa mostrou que a liberdade de escolha dos estudantes aparece de forma limitada e condicionada pelas possibilidades da escola e da rede. Por isso, o debate sobre flexibilidade precisa ser feito de maneira crítica, articulando a proposta oficial aos limites vivenciados no cotidiano da EEDP. Esse encontro também pode discutir como o Projeto de Vida tem sido trabalhado e de que forma ele pode dialogar mais diretamente com a realidade dos estudantes.

Em agosto, o ciclo formativo deverá abordar avaliação da aprendizagem e Estudos Orientados. Como essa disciplina foi apontada como uma potencialidade, mas também aparece associada a demandas institucionais e avaliações frequentes, o encontro pode discutir maneiras de utilizá-la de forma mais pedagógica, articulada ao acompanhamento das aprendizagens e à organização da rotina de estudos dos alunos.

O encontro de setembro será destinado à socialização de práticas docentes. Conforme destaca Tardif (2014), os professores produzem saberes profissionais a partir de sua prática cotidiana, sendo fundamental que esses conhecimentos sejam valorizados e socializados nos processos de formação. A troca de experiências entre os docentes pode contribuir para a identificação de estratégias bem-sucedidas, para a superação de dificuldades comuns e para o fortalecimento da identidade profissional do grupo.

Em outubro, propõe-se a realização de oficinas práticas voltadas aos cursos técnicos, sobretudo aos recursos e equipamentos disponíveis na escola. Os relatos evidenciaram que a escola dispõe de materiais destinados aos laboratórios de Química e Segurança do Trabalho, mas que muitos docentes não receberam orientações adequadas para sua utilização. Esse encontro poderá ser organizado em parceria com profissionais da SRE, professores da área técnica ou docentes da universidade federal presente no município. Essa articulação dialoga com Gatti (2016), ao considerar que a aproximação entre educação básica e ensino superior favorece processos de desenvolvimento profissional mais consistentes, permitindo que os docentes tenham acesso a novos conhecimentos, pesquisas e experiências formativas. No caso da escola investigada, a existência de um curso superior na área de Química e a disponibilidade de profissionais da universidade para o

estabelecimento de parcerias representam oportunidades relevantes para o fortalecimento da formação docente.

Além de contribuir para a qualificação pedagógica, a criação de um ciclo permanente de formação pode favorecer o fortalecimento dos momentos de planejamento coletivo, outro ponto apontado como fragilidade pelos participantes da pesquisa. Ao promover espaços regulares de estudo e reflexão, a escola tende a ampliar a integração entre os profissionais, fortalecer o trabalho colaborativo e consolidar uma compreensão compartilhada dos objetivos da modalidade.

Por fim, em novembro, deverá ocorrer a avaliação do ciclo formativo. Nesse encontro, os participantes poderão registrar quais temas contribuíram mais para sua prática, quais dúvidas permaneceram e quais demandas formativas devem ser mantidas no ano seguinte. Essa avaliação poderá ser feita por meio de formulário simples, roda de conversa e registro em ata. Os resultados devem ser sistematizados pela comissão responsável e apresentados à equipe gestora, para que o ciclo de formação não seja uma ação isolada, mas uma prática incorporada à rotina institucional da escola.

Como produto desse ciclo, sugere-se a criação de uma pasta digital compartilhada com os professores do EMTI Profissional. Nela, poderão ser arquivados os documentos estudados, as atas dos encontros, os materiais produzidos pelos docentes, os planos de aula socializados, as propostas de projetos integradores e os registros das oficinas. Esse repositório pode facilitar a continuidade da ação, inclusive em caso de chegada de novos professores à escola.

A avaliação da ação poderá ser realizada por meio de indicadores simples, como frequência dos docentes nos encontros, número de materiais produzidos ou compartilhados, registros das discussões realizadas, avaliações dos participantes sobre a relevância dos temas e incorporação das propostas aos momentos de planejamento coletivo. Também poderá ser observado se, ao longo do ano, houve maior segurança dos docentes quanto aos fundamentos da modalidade, maior articulação entre componentes curriculares e maior utilização dos recursos disponíveis para os cursos técnicos.

Espera-se que a implementação dessa ação contribua para ampliar o conhecimento dos professores acerca dos fundamentos do EMTI Profissional, fortalecer a articulação curricular, qualificar as práticas pedagógicas e promover

maior segurança no desenvolvimento das atividades relacionadas à formação técnica e à educação integral. De forma mais ampla, o ciclo formativo busca fortalecer a capacidade institucional da EEDP para implementar a política de maneira mais consistente, participativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

4.3 AÇÃO 3: REESTRUTURAR O PLANEJAMENTO COLETIVO DO EMTI PROFISSIONAL E REVISAR O PPP

A terceira ação propõe a reorganização do planejamento coletivo do EMTI Profissional, articulada à revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Essa ação se justifica porque a pesquisa mostrou que o PPP apenas menciona a modalidade, sem explicitar de forma mais consistente seus princípios de funcionamento, seus fluxos pedagógicos e suas especificidades. Além disso, os depoimentos dos participantes demonstraram que o planejamento docente ocorre, em grande medida, de forma individualizada, o que dificulta a integração entre as disciplinas e fragiliza a proposta formativa do EMTI Profissional.

Tais dados revelam a necessidade de fortalecer os processos de organização pedagógica da escola, promovendo maior coerência entre os objetivos da política e as práticas efetivamente desenvolvidas. Assim, propõe-se a criação de uma comissão interna de trabalho, responsável por conduzir o processo de revisão do PPP e momentos periódicos de planejamento coletivo voltados à modalidade.

Quadro 9 – Ação 3 organizada pelo modelo 5W2H

Elemento do 5W2H	Síntese da ação
<i>What</i> O que será feito?	Reestruturar o planejamento coletivo do EMTI Profissional e revisar o PPP.
<i>Why</i> Por que será feito?	Porque é preciso fortalecer a identidade da modalidade, aprimorar a articulação curricular e alinhar o PPP à realidade do EMTI Profissional.
<i>Who</i> Quem será responsável?	Equipe gestora, EEB, coordenação do EMTI Profissional, professores, estudantes, famílias e colegiado escolar.
<i>Where</i> Onde será feito?	Na EEDP, durante reuniões de Módulo II, reuniões pedagógicas e momentos de consulta à comunidade escolar.
<i>When</i> Quando será feito?	Ao longo de um ano letivo, com encontros mensais entre março e novembro.
<i>How</i> Como será feito?	Por meio de comissão de trabalho, diagnóstico do PPP, grupos de estudo, planejamento coletivo, consulta à comunidade e elaboração de minuta de revisão.
<i>How much</i>	Sem custos diretos, utilizando espaços, tempos institucionais

Quanto custará?	e recursos humanos já existentes na escola.
-----------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A ação será realizada ao longo de um ano letivo, preferencialmente entre março e novembro, para que a escola tenha tempo de diagnosticar as fragilidades do PPP, discutir coletivamente as necessidades do EMTI Profissional, ouvir diferentes segmentos da comunidade escolar e elaborar uma proposta de revisão do documento. A escolha desse período também permite que o planejamento para o ano seguinte já incorpore as decisões construídas durante o processo.

O tempo principal para a realização da ação será o Módulo II, por já se tratar de um momento previsto na jornada docente para planejamento, estudo e discussão pedagógica. Sugere-se que, uma vez por mês, uma reunião de Módulo II seja reservada especificamente para o EMTI Profissional. Quando a pauta envolver validação coletiva mais ampla ou escuta de estudantes e famílias, poderão ser utilizadas reuniões pedagógicas já previstas no calendário escolar ou encontros específicos organizados pela gestão.

A organização da ação ficará sob responsabilidade de uma comissão interna composta pela equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, EEB, professores representantes da Formação Geral Básica, professores da formação técnica, estudantes representantes de turma e membros do colegiado escolar. Essa comissão deverá elaborar o cronograma, organizar as pautas dos encontros, reunir documentos, registrar as discussões e sistematizar as propostas de alteração do PPP. A participação de estudantes e famílias pode ocorrer em momentos específicos de escuta, sem que isso sobrecarregue a rotina de elaboração técnica do documento.

A reestruturação do planejamento coletivo do EMTI Profissional justifica-se pela necessidade de transformar a modalidade em um projeto pedagógico assumido pelo conjunto da escola, e não apenas em uma organização curricular cumprida de forma fragmentada. Essa compreensão se aproxima de Lück (2009), ao defender que a gestão escolar deve estar baseada na participação, no compartilhamento de responsabilidades e na construção coletiva de decisões. Também dialoga com as concepções de currículo integrado defendidas por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que compreendem a integração curricular como elemento

fundamental para superar a fragmentação dos conhecimentos e promover uma formação mais ampla dos estudantes.

Nessa mesma direção, Libâneo (2013) compreende o currículo como um projeto pedagógico e cultural, no qual objetivos, conteúdos, métodos e avaliações precisam estar articulados de modo intencional. Sacristán (2017), por sua vez, ajuda a compreender que o currículo não se realiza apenas nos documentos oficiais, mas ganha forma no cotidiano escolar, nas escolhas dos professores, nas condições institucionais e nas práticas efetivamente desenvolvidas. Assim, reestruturar o planejamento coletivo significa criar condições para que os professores da Formação Geral Básica e da formação técnica possam dialogar, articular conteúdos, discutir dificuldades e construir ações integradas, aproximando o currículo prescrito do currículo vivido pelos estudantes no EMTI Profissional.

Associada à reestruturação do planejamento coletivo, essa ação propõe também a revisão do PPP da escola, de modo que o EMTI Profissional deixe de aparecer apenas como uma modalidade ofertada e passe a ser incorporado ao documento como parte constitutiva da identidade pedagógica da EEDP. Essa revisão deve contemplar os princípios da modalidade, a organização da jornada ampliada, a articulação entre Formação Geral Básica e formação técnica, os espaços de planejamento docente, a participação da comunidade escolar e as formas de acompanhamento dos estudantes.

Essa necessidade se torna ainda mais relevante no contexto do EMTI Profissional, porque a ampliação da jornada escolar, a presença dos cursos técnicos, os componentes curriculares específicos e as demandas relacionadas à formação integral exigem que o PPP contemple diretrizes capazes de orientar a atuação dos profissionais e garantir a coerência da proposta educativa. Os resultados da pesquisa sugerem que essa articulação ainda se apresenta de forma frágil na EEDP, justificando a necessidade de revisão do documento e de sua maior vinculação ao cotidiano da escola.

A fundamentação dessa proposta encontra respaldo nas concepções de gestão democrática e planejamento participativo, pois a revisão do PPP, no contexto dessa ação, não deve ser compreendida apenas como atualização de um documento institucional, mas como processo coletivo de reflexão sobre os rumos do EMTI Profissional na EEDP. Para Veiga (2013), o PPP representa o principal

instrumento de organização da escola, uma vez que explicita os princípios, objetivos e compromissos que orientam sua ação educativa. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Paro (2016), para quem a democratização da gestão escolar pressupõe a ampliação dos espaços de participação e o compartilhamento das decisões relativas ao funcionamento da instituição. Assim, revisar o PPP pode constituir uma oportunidade para fortalecer a cultura participativa da escola, permitindo que gestão, professores, estudantes, famílias e colegiado contribuam para a definição de diretrizes mais claras para a modalidade.

Para tornar a ação exequível e evitar que a revisão do PPP fique apenas como uma intenção geral, propõe-se um cronograma anual de encontros. A seguir é detalhado uma sugestão para esse cronograma.

Quadro 10 – Cronograma para reestruturação do planejamento coletivo e revisão do PPP

Período	Atividade prevista	Objetivo	Responsáveis
Março	Constituição da comissão interna de trabalho	Definir os membros responsáveis pela condução da ação e organizar o cronograma anual.	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional e EEB.
Abril	Diagnóstico do PPP e levantamento das lacunas sobre o EMTI Profissional	Identificar como a modalidade aparece no documento e quais aspectos precisam ser detalhados.	Comissão interna e professores representantes.
Maio	Estudo dos documentos orientadores do EMTI Profissional e das matrizes curriculares	Relacionar as diretrizes da política com a realidade da EEDP e com as necessidades de revisão do PPP.	Coordenação do EMTI Profissional, EEB e professores.
Junho	Planejamento coletivo entre Formação Geral Básica e formação técnica	Discutir possibilidades de integração curricular, projetos comuns e organização pedagógica da modalidade.	Professores da Formação Geral Básica, professores da formação técnica e EEB.
Agosto	Consulta aos estudantes e famílias	Levantar percepções sobre rotina, currículo, cursos técnicos, cansaço, participação e necessidades de melhoria.	Comissão interna, estudantes representantes e colegiado escolar.
Setembro	Sistematização das	Organizar as propostas	Comissão interna de

	contribuições e elaboração da primeira minuta de revisão	levantadas e redigir os trechos que serão incorporados ao PPP.	trabalho.
Outubro	Discussão e validação da minuta com os profissionais da escola	Apresentar a proposta de revisão, receber contribuições e ajustar o texto.	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, EEB e professores.
Novembro	Apresentação da versão final ao colegiado escolar e definição do cronograma de planejamento para o ano seguinte	Validar a proposta e pactuar uma rotina permanente de planejamento coletivo do EMTI Profissional.	Equipe gestora, colegiado escolar e comissão interna.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A primeira etapa, prevista para março, consiste na constituição da comissão interna de trabalho. Essa comissão deverá ter composição representativa, mas viável, para que consiga atuar de forma contínua ao longo do ano. Sugere-se a participação da direção, da coordenação do EMTI Profissional, de EEB, de pelo menos dois professores da Formação Geral Básica, dois professores da formação técnica, um representante do colegiado escolar e estudantes representantes de turma. As famílias podem ser chamadas nos momentos de consulta e validação, especialmente quando forem discutidos aspectos que impactam a rotina dos estudantes.

Em abril, a comissão deverá realizar o diagnóstico do PPP. Essa etapa consiste em verificar como o EMTI Profissional aparece no documento, quais informações estão ausentes e quais pontos precisam ser aprofundados. Entre os pontos a serem observados, destacam-se: princípios da modalidade, organização da jornada ampliada, relação entre formação geral e formação técnica, fluxos de acompanhamento dos estudantes, planejamento coletivo, participação das famílias, uso dos espaços escolares, aulas práticas, parcerias e formas de avaliação da política.

No mês de maio, o grupo pode estudar os documentos orientadores do EMTI Profissional e as matrizes curriculares dos cursos técnicos ofertados pela escola. A intenção é verificar quais diretrizes da política precisam aparecer com mais clareza no PPP e quais adaptações são necessárias para que o documento dialogue com as condições concretas da escola.

Em junho, o foco será a reestruturação do planejamento coletivo. Sugere-se que esse encontro reúna professores da Formação Geral Básica e da formação técnica, com mediação dos especialistas e da coordenação do EMTI Profissional. A proposta é discutir possibilidades de integração curricular, projetos comuns entre disciplinas, organização de atividades práticas, estratégias para uso dos Estudos Orientados e formas de acompanhamento dos estudantes. Esse momento pode gerar um quadro simples de ações integradas por etapa de ensino ou por curso, a ser retomado ao longo do ano.

Em agosto, a escola pode realizar uma consulta aos estudantes e às famílias. Essa escuta pode ocorrer por meio de formulário simples, roda de conversa com representantes de turma ou reunião com responsáveis. É interessante que as perguntas sejam objetivas e voltadas à rotina do EMTI Profissional, como: quais dificuldades os estudantes enfrentam? Quais aspectos da modalidade ajudam em sua formação? Como avaliam os cursos técnicos? Quais sugestões possuem para melhorar a organização da escola? Como as famílias percebem a jornada ampliada? Essa etapa é necessária para que a revisão do PPP não fique restrita à visão da gestão e dos professores.

Em setembro, a comissão irá sistematizar as contribuições recebidas e elaborar uma primeira minuta de revisão do PPP. Essa minuta pode incluir uma subseção específica sobre o EMTI Profissional, contemplando seus objetivos, princípios, organização pedagógica, planejamento coletivo, participação da comunidade, acompanhamento dos estudantes, uso dos espaços, integração curricular e parcerias. Também é possível inserir no PPP um cronograma mínimo de planejamento coletivo da modalidade, garantindo que a ação não dependa apenas da iniciativa individual de alguns profissionais.

Em outubro, a minuta pode ser discutida com os profissionais da escola, preferencialmente em reunião pedagógica, a fim de permitir ajustes no texto, inclusão de novas contribuições e responsabilidades. A validação pelos profissionais é relevante para que o PPP não seja apenas um documento produzido pela comissão, mas uma construção reconhecida pelo coletivo escolar.

Em novembro, a versão final pode ser apresentada ao colegiado escolar. Nesse mesmo momento, a equipe gestora poderá definir, com os demais participantes, um cronograma de planejamento coletivo para o ano letivo seguinte.

Sugere-se que a escola reserve, a cada trimestre, ao menos um encontro específico para o planejamento integrado do EMTI Profissional, envolvendo professores da Formação Geral Básica e da formação técnica. Assim, a revisão do PPP se articula à criação de uma rotina permanente de planejamento.

Como produto dessa ação, espera-se a elaboração de uma versão revisada do PPP, com maior detalhamento sobre o EMTI Profissional, e a criação de um fluxo institucional de planejamento coletivo da modalidade. Também poderão ser produzidos registros das reuniões, formulários de escuta, sínteses dos diagnósticos, propostas de integração curricular e um cronograma anual de planejamento.

A avaliação da ação poderá ser realizada por meio de indicadores simples: número de encontros realizados; participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar; quantidade de contribuições registradas; elaboração da minuta de revisão; aprovação da versão final pelo colegiado; inclusão de uma seção específica sobre o EMTI Profissional no PPP; e criação de um cronograma permanente de planejamento coletivo. Esses indicadores permitirão acompanhar se a ação foi efetivamente realizada e se passou a orientar a organização pedagógica da escola.

Além disso, o acompanhamento das ações propostas também poderá dialogar com momentos já existentes na escola, como o CAF, desde que este seja ressignificado como espaço de reflexão mais efetiva sobre a política e não apenas de atendimento às demandas externas.

Espera-se que a implementação dessa ação produza impactos significativos sobre a organização pedagógica e institucional do EMTI Profissional. Entre os resultados esperados destacam-se o fortalecimento da identidade da modalidade, a ampliação da participação da comunidade escolar, a melhoria da articulação curricular, o fortalecimento do planejamento coletivo e a consolidação do PPP como instrumento efetivo de orientação das ações escolares. Além disso, a iniciativa pode contribuir para a construção de uma cultura institucional mais colaborativa, democrática e comprometida com a melhoria contínua da política educacional.

4.4 AÇÃO 4: FORTALECER A DIMENSÃO PRÁTICA DA FORMAÇÃO TÉCNICA POR MEIO DE PARCERIAS E USO PEDAGÓGICO DA INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL

A quarta ação busca fortalecer a dimensão prática da formação técnica ofertada pela escola, por meio da ampliação de parcerias institucionais e do melhor aproveitamento da infraestrutura já existente. A proposta decorre de dois movimentos identificados na pesquisa: de um lado, a falta de laboratórios em funcionamento e de aulas práticas aparece como um dos principais desafios; de outro, a parceria com a universidade federal da cidade e a existência de equipamentos para os cursos foram apontadas como potencialidades ainda não exploradas.

Os resultados da pesquisa revelaram que a formação técnica constitui uma das principais potencialidades do EMTI Profissional, sendo frequentemente associada à ampliação das perspectivas de inserção no mundo do trabalho, à continuidade dos estudos e à melhoria das condições de vida dos estudantes. Entretanto, os dados também mostraram que a concretização dessa potencialidade enfrenta desafios relacionados às condições de infraestrutura da escola, à pouca utilização dos equipamentos disponíveis e à ausência de formação específica para uso pedagógico desses recursos.

Os participantes relataram que a instituição recebeu equipamentos destinados aos cursos técnicos, tanto para a área de Química, quanto para Segurança do Trabalho. Contudo, a ausência de espaços adequados para instalação de laboratórios e a falta de formação específica para os docentes responsáveis pelo uso desses materiais têm dificultado sua incorporação às práticas pedagógicas. Tal situação evidencia que a simples disponibilização de recursos materiais não garante por si só, como já discutido nesse trabalho, a efetivação dos objetivos da educação profissional, tornando necessária a adoção de estratégias capazes de transformar esses recursos em oportunidades concretas de aprendizagem.

Para que esses recursos sejam incorporados ao cotidiano pedagógico, é necessário organizar um fluxo interno de trabalho, com levantamento do que a escola possui, definição das possibilidades de uso, formação dos profissionais

envolvidos, formalização de parcerias e planejamento das atividades práticas. O Quadro 11 apresenta essa proposta, com base na ferramenta 5W2H.

Quadro 11 – Ação 4 organizada pelo modelo 5W2H

Elemento do 5W2H	Síntese da ação
<i>What</i> O que será feito?	Organizar um programa anual de atividades práticas para os cursos técnicos de Química e Segurança do Trabalho.
<i>Why</i> Por que será feito?	Porque é preciso ampliar as experiências práticas dos estudantes e aproveitar melhor os equipamentos e parcerias já existentes.
<i>Who</i> Quem será responsável?	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, EEB, professores dos cursos técnicos e instituições parceiras.
<i>Where</i> Onde será feito?	Na EEDP e em instituições parceiras, como universidade, IFMG, laboratórios, empresas e órgãos públicos.
<i>When</i> Quando será feito?	Ao longo do ano letivo, com planejamento em março, execução entre abril e outubro e avaliação em novembro.
<i>How</i> Como será feito?	Por meio de levantamento dos equipamentos, formação dos docentes, formalização de parcerias, oficinas, visitas técnicas e projetos integradores.
<i>How much</i> Quanto custará?	Preferencialmente sem custos diretos, utilizando recursos da escola, equipamentos já disponíveis e apoio de parceiros.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Para que a ação se concretize, propõe-se a criação de uma comissão interna de experiências práticas e parcerias. Essa comissão pode ser composta pela equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, EEB, professores dos cursos técnicos de Química e Segurança do Trabalho e, quando possível, professores da Formação Geral Básica que possam contribuir para projetos integradores. A participação dos estudantes pode ocorrer em momentos específicos, especialmente na avaliação das atividades e na organização de produtos finais, como mostras, relatos de experiência ou socialização de projetos.

O planejamento da ação deverá ocorrer, preferencialmente, nos momentos de Módulo II, uma vez que esse tempo já integra a jornada docente e pode ser utilizado para estudo, organização pedagógica e definição de encaminhamentos. Sugere-se que, uma vez por mês, parte do Módulo II dos professores envolvidos nos cursos técnicos seja destinada à organização das atividades práticas, ao acompanhamento das parcerias e à avaliação das ações realizadas. Já as atividades com os estudantes podem ocorrer nas aulas dos componentes técnicos, em momentos de

projetos integradores ou em datas previamente autorizadas pela gestão escolar, quando envolverem visitas externas.

A ação será organizada em quatro frentes complementares. A primeira consiste no diagnóstico da infraestrutura disponível. Nessa etapa, a comissão deverá elaborar uma listagem dos equipamentos existentes, separando aqueles que já podem ser utilizados, aqueles que dependem de adequação de espaço, aqueles que exigem formação específica e aqueles que necessitam de autorização da SRE. Esse levantamento permitirá que a escola deixe de tratar os equipamentos apenas como recursos armazenados e passe a compreendê-los como possibilidades concretas de aprendizagem.

A segunda frente refere-se à formação dos professores para uso dos equipamentos. Essa etapa dialoga diretamente com a Ação 2 deste PAE, que prevê um ciclo de formação continuada para os profissionais do EMTI Profissional. Conforme destaca Nóvoa (2009), a valorização dos recursos pedagógicos depende da capacidade dos profissionais de incorporá-los de maneira significativa às práticas educativas. Dessa forma, a formação dos docentes constitui condição indispensável para o aproveitamento efetivo da infraestrutura já existente.

No caso da Ação 4, a formação deve ter caráter mais prático, envolvendo orientações sobre uso seguro dos materiais, possibilidades de atividades com os estudantes, organização dos espaços e cuidados necessários para cada curso. Quando a escola não dispuser de profissionais habilitados para realizar essa formação, a gestão poderá solicitar apoio à SRE, à universidade parceira, ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) ou a profissionais externos vinculados às áreas dos cursos.

A terceira frente corresponde à formalização de parcerias institucionais. Nesse processo, deve-se incentivar a retomada da parceria já existente com a universidade federal da cidade, de modo que essa aproximação deixe de ocorrer de forma pontual e passe a ser organizada por meio de contato formal da equipe gestora. A partir desse diálogo, poderão ser definidas possibilidades concretas de colaboração com empresas, órgãos públicos, laboratórios, hospitais, indústrias e demais instituições relacionadas às áreas de Química e Segurança do Trabalho, inclusive com o IFMG, que também oferece na cidade o curso Técnico em Segurança do Trabalho. Tais parcerias podem ampliar as oportunidades de contato

dos estudantes com ambientes profissionais reais, favorecendo a compreensão das práticas de trabalho e fortalecendo os vínculos entre formação escolar e mundo do trabalho.

A aproximação entre escola e universidade pode possibilitar a realização de visitas técnicas, utilização compartilhada de laboratórios, participação dos estudantes em projetos de extensão, palestras, oficinas e atividades de iniciação científica. Conforme argumenta Santos (2011), as universidades públicas possuem importante função social e podem contribuir significativamente para a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, especialmente quando estabelecem vínculos com instituições da educação básica.

A quarta frente consiste no fortalecimento da dimensão prática da formação técnica, uma vez que a educação profissional exige experiências formativas que articulem teoria e prática, permitindo aos estudantes compreenderem os conhecimentos científicos em sua aplicação concreta nos diferentes contextos de trabalho. Essas atividades podem assumir diferentes formatos: aulas práticas com equipamentos disponíveis na própria escola; oficinas conduzidas por professores, parceiros ou profissionais convidados; visitas técnicas a laboratórios, instituições públicas, empresas ou espaços de trabalho; projetos integradores envolvendo problemas reais das áreas técnicas; e momentos de socialização das aprendizagens para a comunidade escolar. O objetivo é garantir que a formação técnica não se restrinja à exposição teórica dos conteúdos, mas permita aos estudantes vivenciar situações relacionadas aos campos profissionais estudados.

A fundamentação dessa proposta dialoga com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os quais ressaltam que a educação profissional deve promover a integração entre formação geral e formação técnica, superando perspectivas meramente instrumentalistas do ensino. Segundo os autores, a formação profissional de qualidade exige a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e práticos, possibilitando aos estudantes uma compreensão mais ampla dos processos produtivos e das relações sociais que os constituem.

Para tornar a ação exequível, propõe-se o seguinte cronograma anual:

Quadro 12 – Cronograma para fortalecimento da dimensão prática dos cursos técnicos

Período	Atividade prevista	Objetivo	Responsáveis
Março	Constituição da comissão interna de experiências práticas e parcerias	Definir os responsáveis pela condução da ação e organizar o plano anual de trabalho.	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional, EEB e professores dos cursos técnicos.
Abril	Levantamento dos equipamentos e recursos disponíveis na escola	Identificar quais materiais existem, quais podem ser utilizados e quais dependem de capacitação, autorização ou adequação de espaço.	Comissão interna e professores dos cursos técnicos.
Maio	Mapeamento e contato formal com instituições parceiras	Retomar a parceria com a universidade federal, buscar aproximação com o IFMG e identificar possíveis instituições para visitas, oficinas e colaboração técnica.	Equipe gestora, coordenação do EMTI Profissional e comissão interna.
Junho	Formação inicial para uso pedagógico dos equipamentos disponíveis	Orientar os professores quanto ao uso seguro e pedagógico dos recursos já existentes na escola.	Professores dos cursos técnicos, SRE, universidade parceira, IFMG ou profissional convidado.
Julho	Organização do cronograma do segundo semestre	Definir datas, turmas envolvidas, responsáveis e objetivos das atividades práticas previstas para agosto, setembro e outubro.	Comissão interna e professores envolvidos.
Agosto	Realização da primeira atividade prática interna ou oficina na escola	Utilizar recursos disponíveis na própria escola para desenvolver atividade vinculada aos cursos técnicos.	Professores dos cursos técnicos e professores parceiros da Formação Geral Básica.
Setembro	Realização de visita técnica ou atividade em instituição parceira	Aproximar os estudantes de ambientes profissionais ou laboratoriais relacionados aos cursos ofertados.	Equipe gestora, professores dos cursos técnicos e instituição parceira.
Outubro	Desenvolvimento de projeto integrador entre Formação Geral Básica e curso técnico	Articular conhecimentos gerais e técnicos em torno de uma situação-problema relacionada à área de formação.	Professores da Formação Geral Básica, professores técnicos e coordenação do EMTI Profissional.
Novembro	Avaliação da ação e planejamento para o ano seguinte	Avaliar as atividades realizadas, registrar avanços e limites e definir encaminhamentos para	Comissão interna, equipe gestora, professores e estudantes

		continuidade da ação.	participantes.
--	--	-----------------------	----------------

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A organização apresentada no cronograma pode ser ajustada pela escola conforme o calendário letivo, a disponibilidade dos parceiros e as condições institucionais existentes. A proposta mínima é que a escola realize, ao longo do ano, pelo menos uma atividade prática interna por semestre para cada curso técnico e uma atividade externa anual, como visita técnica, oficina em instituição parceira ou participação em laboratório externo. Essa meta inicial é simples, mas permite que a escola comece a estruturar uma cultura de experiências práticas vinculadas à formação técnica.

Orienta-se que a formalização das parcerias ocorra por meio de ofícios, e-mails institucionais ou registros próprios da escola, nos quais sejam apresentados os objetivos da cooperação, as turmas envolvidas, as possibilidades de atividade e as responsabilidades de cada instituição. Quando se tratar de visitas externas, a equipe gestora pode organizar previamente as autorizações das famílias, os registros de saída, as condições de transporte, os horários e os cuidados necessários para garantir a segurança dos estudantes.

Outro encaminhamento importante é a construção de um banco de instituições parceiras. Esse banco poderá conter o nome da instituição, área de atuação, pessoa de contato, tipo de atividade possível, turmas indicadas, período mais adequado para realização e observações sobre transporte, autorização ou materiais necessários. Esse registro facilitará a continuidade da ação nos anos seguintes, evitando que as parcerias dependam apenas da iniciativa individual de um professor ou gestor.

A ação também deve prever registros pedagógicos das experiências realizadas. Cada atividade prática, oficina ou visita técnica poderá gerar uma breve ficha de acompanhamento, contendo data, turma, local, professores responsáveis, objetivo da atividade, conteúdos trabalhados, participação dos estudantes e avaliação geral. Esses registros poderão subsidiar o planejamento dos anos seguintes, a revisão do PPP e a prestação de contas interna sobre o desenvolvimento do EMTI Profissional.

Como produto dessa ação, espera-se a elaboração de um inventário dos equipamentos disponíveis, a criação de um banco de instituições parceiras, a definição de um cronograma anual de atividades práticas, a realização de oficinas ou visitas técnicas e o desenvolvimento de projetos integradores vinculados aos cursos de Química e Segurança do Trabalho. Esses produtos ajudam a transformar as potencialidades identificadas na pesquisa em ações concretas de fortalecimento da modalidade.

A avaliação da ação poderá considerar os seguintes indicadores: número de parcerias formalizadas, a quantidade de atividades práticas realizadas ao longo do ano, a utilização dos equipamentos disponíveis, a participação dos estudantes em visitas técnicas e projetos externos, bem como a percepção dos estudantes e professores sobre a contribuição dessas experiências para a formação profissional. Tais indicadores permitirão avaliar os avanços obtidos e orientar possíveis ajustes na implementação da proposta.

Espera-se que a implementação desta ação contribua para fortalecer a identidade dos cursos técnicos ofertados pela escola, ampliar as oportunidades de aprendizagem prática e valorizar a formação profissional perante os estudantes e suas famílias. Além disso, a ampliação das experiências práticas pode contribuir para elevar o interesse dos estudantes pela modalidade, fortalecer sua permanência na escola e ampliar o reconhecimento social do EMTI Profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, buscando compreender os desafios, as potencialidades e as dinâmicas que permeiam a materialização dessa política no contexto escolar. Ao longo da investigação, partiu-se da compreensão de que as políticas públicas educacionais não se concretizam de forma linear ou automática, mas são constantemente reinterpretadas, negociadas e ressignificadas pelos diferentes sujeitos envolvidos em sua implementação. Nesse sentido, a análise desenvolvida permitiu evidenciar que a realidade vivenciada pela EEDP é marcada por algumas potencialidades, entretanto também por muitas contradições e vários desafios que revelam a complexidade inerente aos processos de implementação das políticas públicas educacionais, especialmente quando essa política chega à escola no modelo *top/down*, não sendo amplamente discutida com toda a comunidade escolar, nem tendo os elementos mínimos necessários para o seu funcionamento.

Os resultados da pesquisa corroboram as contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, apresentada por Mainardes (2006). O EMTI Profissional da EEDP não seguiu linearmente as fases desse ciclo, porém foi possível identificar que na fase da agenda e da formulação da política houve disputas de grupos, inclusive do setor privado, além de diferentes concepções de educação sendo pautadas. Já a fase de implementação, foco desse estudo, demonstrou que essa política pública educacional, formulada em instâncias governamentais e expressa em documentos oficiais, assumiu novos significados quando chegou ao contexto da prática. Longe de representar uma simples execução das determinações normativas, sua implementação envolveu processos de interpretação, adaptação e reconstrução realizados pelos sujeitos que atuam na escola. Assim, os desafios e potencialidades identificados não podem ser compreendidos apenas como resultados de decisões administrativas ou pedagógicas isoladas, mas como expressões das múltiplas mediações que caracterizam a trajetória da política entre sua formulação e sua concretização.

A implementação não decorreu de uma decisão da escola ou da comunidade escolar, mas de uma diretriz estabelecida pela SEE e pela SER, que definiram, em um primeiro momento, inclusive os cursos a serem ofertados. Os dados mostraram que não houve preparação da escola, formação aos profissionais, nem reforma do espaço para se ter uma infraestrutura mínima para receber dignamente os alunos desses cursos em período integral. Diante dessa realidade, os profissionais, desde 2020, vêm tentando driblar as inúmeras limitações e fragilidades a fim de cumprir o que lhes é exigido.

Essa capacidade de adaptação dialoga com as contribuições teóricas de Gabriela Lotta (2012) acerca dos burocratas de nível de rua. Os resultados evidenciaram o papel central desempenhado pelo gestor, coordenadora do EMTI Profissional e professores na implementação da política. São esses profissionais que, no cotidiano escolar, interpretam as diretrizes oficiais, tomam decisões, estabelecem prioridades, adaptam procedimentos e buscam soluções para os desafios encontrados. Em diversos momentos, os participantes relataram a necessidade de criar estratégias para lidar com limitações estruturais, curriculares e organizacionais que não estavam previstas nos documentos normativos. Tais evidências reforçam a compreensão de que a implementação das políticas públicas depende significativamente da atuação dos agentes responsáveis por sua execução, cujas escolhas e interpretações influenciam diretamente os resultados alcançados.

A pesquisa também permitiu compreender que os desafios encontrados pela escola extrapolam questões meramente operacionais, estando profundamente relacionados às disputas e tensões que historicamente permeiam as políticas curriculares e educacionais brasileiras. As fragilidades curriculares identificadas pelos participantes, as dificuldades associadas à flexibilização curricular, as incertezas sobre a articulação entre formação geral e formação técnica e os limites encontrados na construção de uma proposta efetivamente integrada evidenciam a permanência de desafios relacionados à organização curricular do Ensino Médio brasileiro.

Nesse sentido, as contribuições de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foram fundamentais para compreender as contradições presentes na proposta. Embora o EMTI Profissional apresente potencial para promover uma formação mais ampla e articulada, os resultados indicam que sua concretização

ainda enfrenta obstáculos relacionados à fragmentação curricular, à insuficiência de espaços de planejamento integrado e à necessidade de maior clareza quanto aos objetivos formativos da modalidade. A pesquisa revelou que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante a efetivação dos princípios da educação integral, exigindo investimentos permanentes em formação docente, organização curricular e gestão pedagógica.

No campo da gestão escolar, os achados evidenciaram a relevância dos processos participativos para o fortalecimento da política. A percepção dos entrevistados de que a implementação ocorreu de forma relativamente impositiva e com reduzida participação da comunidade escolar aponta para a necessidade de fortalecimento das práticas democráticas no contexto da escola. As fragilidades identificadas no Projeto Político Pedagógico e nos momentos de planejamento coletivo reforçam a importância da gestão democrática como elemento estruturante da implementação das políticas educacionais. Conforme defendem Paro (2016), Libâneo (2013) e Veiga (2013), a construção coletiva dos projetos educativos constitui condição essencial para que as políticas sejam apropriadas pelos sujeitos e incorporadas ao cotidiano institucional.

Entre os principais desafios identificados pela pesquisa destacam-se a limitada participação da comunidade escolar na implementação da política, as fragilidades curriculares, a falsa flexibilização curricular percebida pelos participantes, a ausência de formação continuada específica para os docentes, a precarização das condições de trabalho, as vulnerabilidades relacionadas ao Projeto Político Pedagógico e ao planejamento coletivo, as insuficiências da infraestrutura escolar, o cansaço e o desinteresse estudantil, a redução das matrículas e a fragilidade dos mecanismos de avaliação da política. A recorrência desses aspectos nas entrevistas evidencia que a consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional ainda demanda esforços institucionais significativos para que seus objetivos possam ser plenamente alcançados.

Entretanto, a pesquisa também revelou importantes potencialidades. Os participantes reconheceram que a modalidade amplia as perspectivas de inserção dos estudantes no mundo do trabalho e contribui para a construção de projetos de vida mais consistentes. Foram também destacados pontos relacionados à ampliação dos processos de socialização, ao fortalecimento da função de proteção social da

escola, ao estímulo ao protagonismo juvenil, à existência de recursos financeiros específicos para a modalidade, à disciplina de Estudos Orientados, ao acesso a recursos informacionais disponibilizados pela rede estadual e às possibilidades de parceria com a universidade federal presente no município.

A coexistência entre desafios e potencialidades evidencia que a implementação da política não pode ser analisada sob perspectivas dicotômicas de sucesso ou fracasso. Os resultados apontam para uma realidade mais complexa, na qual avanços significativos convivem com limitações estruturais, organizacionais e pedagógicas. Essa constatação reforça a importância de compreender a implementação das políticas educacionais como processos dinâmicos, contínuos e permanentemente sujeitos a disputas, negociações e reinterpretações.

Foi justamente a partir dessa compreensão que se estruturou o Plano de Ação Educacional apresentado nessa dissertação. As ações propostas buscaram responder diretamente aos desafios identificados pela pesquisa, sem desconsiderar as potencialidades existentes na escola. A institucionalização de estratégias de aproximação com as famílias, a criação de um ciclo de formação continuada para os professores, a reestruturação dos momentos de planejamento coletivo associada à revisão do Projeto Político Pedagógico e o fortalecimento da dimensão prática da formação técnica por meio de parcerias e do uso pedagógico da infraestrutura disponível constituem iniciativas que dialogam diretamente com os achados da investigação e apresentam potencial para contribuir com o aprimoramento da política no contexto analisado.

Por fim, considera-se que essa pesquisa pode auxiliar na ampliação da compreensão dos processos de implementação do EMTI Profissional na rede estadual mineira, evidenciando que a efetividade dessa política depende não apenas da ampliação do tempo escolar ou da oferta de cursos técnicos, mas da construção de condições institucionais, pedagógicas e participativas capazes de sustentar seus objetivos formativos. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar reflexões futuras sobre a modalidade, orientar gestores e profissionais da educação envolvidos em sua implementação e contribuir para o fortalecimento de políticas comprometidas com a formação integral, a democratização das oportunidades educacionais e a garantia do direito à educação pública de qualidade.

Embora esse estudo esteja circunscrito à realidade de uma única escola, os desafios e potencialidades identificados podem dialogar com questões mais amplas presentes na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em diferentes contextos brasileiros, principalmente no estado de Minas Gerais. Nesse sentido, novas pesquisas poderão aprofundar a análise de questões específicas da política, ampliando o conhecimento produzido sobre suas repercussões na formação dos estudantes, no trabalho docente e na organização das instituições escolares. Inclusive, ressalta-se aqui o desejo de ter contemplado nessa pesquisa, a voz dos próprios estudantes, a fim de compreender suas percepções acerca dessa modalidade. Embora de extrema importância, concluiu-se que uma dissertação de mestrado, com prazos curtos, não disponibilizaria de tempo suficiente para analisar de forma mais aprofundada os anseios e as experiências dos discentes. Fica aqui registrado o desejo de que essa pesquisa seja um dia estendida e que consiga abarcar a visão dos estudantes sobre essa política pública, sob o olhar de seu público-alvo.

Reafirma-se então a importância de compreender a implementação das políticas educacionais não como etapa secundária do processo político, mas como espaço privilegiado de produção de sentidos, disputas e possibilidades de transformação da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; SANTOS, V. Reformas do Ensino Médio e a Sociologia: uma análise comparativa das matrizes curriculares do Ensino Médio mineiro. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**. 2025. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/122056>.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226115.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local**. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236120376vs01

ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374 p. Resenha Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5brnzfS4vpMRdsFpHJgLHKH/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em 04 jun. 2026

BALL, Stephen J. Educação global S. **As novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2026. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGVjMzlwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e estabelece 1/3 da jornada para atividades extraclasse. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm Acesso 08 de jun. 2026

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Organização: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Simone Medeiros.

Brasília, DF: MEC/CNE/SECADI, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016**, à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016. Câmara dos Deputados – Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Homologada pela Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 02 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar**. [S. l.]: YouTube, 2022. 1 vídeo (1 min 11 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo painel de monitoramento do PNE (2024)**. Disponível em: <https://abrir.link/xMxod>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 jul. 2024.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, fomentando a educação integral por meio de atividades no contraturno. Brasília: MEC/MP, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=I%20%2D

%20construir%20uma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília/DF: Presidência da República, 2024. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764> Acesso em 24 out. 2024.

BRASIL, Senado Federal. **Medida Provisória n.º746** -Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI, altera a Lei n.º9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da E. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 22 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Entenda os principais pontos do novo Plano Nacional de Educação.** Brasília, 25 mar. 2026. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/03/25/entenda-os-principais-pontos-do-novo-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BURGOS, Marcelo. A Avaliação Externa e os novos sujeitos da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1082 - 1102, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024/21231>. Acesso em: 20 ago. 2025

BURGOS, Marcelo; CANEGAL, Carolina. Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, V.1, N.1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31597/21045>. Acesso em 20 ago. 2025

CARA, Daniel. Reforma do Ensino Médio: uma ameaça ao direito à educação. **O Povo**, Fortaleza, 7 maio 2023. Entrevista concedida a O Povo. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/entrevista Daniel Cara O Povo 0705 01c 17DOM 17 DIG.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/entrevista%20Daniel%20Cara%20O%20Povo%200705%2001c%2017DOM%2017%20DIG.pdf). Acesso em 15 set. 2025

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral.** *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>. Acesso em: 30 set. 2025.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, 2005.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em educação**, 2(2), 2012, p. 78–100. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 21 jun. 2024

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. DOI:10.1590/2175-623676506. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326851563>. Acesso em: 15 out. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

DAYCHOUM, Merhi. **40 ferramentas e técnicas de gerenciamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez T.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

ESTÚDIO EDUCAÇÃO MG. **Alterações curriculares para o ensino médio 2025 em Minas Gerais**. YouTube, Transmitido ao vivo em 9 de out. de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vjs3dLbmtW0>. Acesso em 13 de nov. 2024

ESTÚDIO EDUCAÇÃO MG. **Apresentação do modelo EMTI**. YouTube, 10 de fev. de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_keooWPb5I. Acesso em 04 de abr. 2026

EVANGELISTA, Anderson Pereira; MELO, Lúcia de Fátima. A lógica empresarial chega à escola: atuação de institutos do terceiro setor no ensino médio em tempo

integral do Acre. **Debates em Educação, Maceió**, v. 15, n. 37, p. e14987, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14987. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/e14987>. Acesso em: 27 jun. 2026.

FERREIRA, Patrícia de Faria CANTARELLI, Juliana Mezomo. ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E AS POLÍTICAS GERENCIALISTAS **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 74-88, set./dez. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Ensino de humanidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028> Acesso em 16 out. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (novo) exame das relações entre educação e estrutura social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p. ISBN 85-86260-09-6.

FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Josiane Tarcilia Oliveira; REZENDE, Lorraine Gomes; REZENDE, Valéria Moreira; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. A trajetória do Ensino Médio na perspectiva das reformas educacionais. **Cadernos de Educação**, v. 24, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22409/0350t146>.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 27 jun. 2026.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GODINHO, Ana Gabrieli; MARTINS, Suely Aparecida. Avanços ou retrocessos no Novo Ensino Médio? O percurso da Lei 13.415/2017 à Lei 14.945/2024. **Trabalho Necessário**, v. 23, n. 51, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/65469>.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. IPEA, Rio de Janeiro/Brasília, ISSN 1415-4765, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: o que está em jogo na reforma da Reforma? **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, 2025. Disponível em:

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado e as exclusões que se reiteram**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino médio: a nova dualidade estrutural subordinada ao capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília. Enap, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf Acesso em 17 out. 2025

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/3376/mod_resource/content/1/%281%29Lotta%2C%20Gabriella%20%282012%29%20O%20papel%20das%20burocracias%20d

o%20n%C3%ADvel%20da%20rua%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAbli.pdf. Acesso em 22 jun. 2024

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/501297168/Pesquisa-Em-Educacao-Abordagens-Qualitativas-EPU-1986-Menga-Ludke-Marli-Eliza-Dalmazo-Afonso-de-Andre>. Acesso em 22 fev. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, ago. 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 15 out. 2025.

MEIRELES, Manuel. **Ferramentas administrativas para identificar, observar e analisar problemas: organizações com foco no cliente**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

MELO, Donizete Medeiros de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Políticas Públicas de Educação: um debate epistemológico. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 62-86, 2022. DOI: 10.5216/rp.v33i1.74595. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74595/39003> Acesso em: 14 abr 2026.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, p. 104-123, set./dez. 2017.

MINAS GERAIS 2022 <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Reunião da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, realizada em 30 nov. 2022, às 14h. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/comissoes/reuniao/?idCom=849&idTipo=2&dia=30&mes=11&ano=2022&hr=14:00>. Acesso em: 17 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.482**, de 04 de outubro de 2023. Institui a política estadual de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar nos estabelecimentos de educação básica da rede pública estadual. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao->

mineira/texto/LEI/24482/2023/?utm_source=WhatsApp&utm_medium=Btn-Compartilhar&utm_campaign=Compartilhar. Acesso em: 22 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.692**, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf> Acesso em: 22 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto SEE Nº 47.227**, DE 02 DE AGOSTO DE 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47227/2017/> Acesso em: 20 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 5.084**, DE 21 DE OUTUBRO DE 2024. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral Profissional de Minas Gerais**: construção de política inovadora com rede de parceiros. Belo Horizonte: SEEMG, 2021. 124 p. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/ensino-medio-integral-profissional-de-mg-construcao-de-politica-inovadora-com-rede-de-parceiros> Acesso em 17 de jun 2025

MINAS GERAIS. Documento Orientador: Ensino Médio em Tempo Integral, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 20 de abr 2026

MOLL Jaqueline. Caderno Educação Integral: Série Mais Educação Brasília: MEC, SECAD, 2008. 50 p.: il. ISBN: 978-85-60731-74-9 1. Mais Educação.2. Programa Mais Educação. I.Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. II. Caderno Educação Integral / Série Mais Educação. https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153517/mod_resource/content/0/modulo-geral/Caderno-fundamentos_EII_-_SECAD-MEC.pdf

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de

trabalhadores. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da (org.). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 63-100. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais e projetos políticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

Nome da cidade retirado para preservar o anonimato. Nome da escola retirado para preservar o anonimato celebra 100 anos de história. Nome da cidade retirado para preservar o anonimato: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://www.nomedacidade.mg.gov.br/noticia/2628>. Acesso em: 16 de out. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e224423, 2020. DOI: 10.1590/ES.224423.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NOGUEIRA FILHO, Olavo. **Pontos fora da curva: por que algumas reformas educacionais são mais efetivas do que outras e o que isso significa para o futuro da educação básica brasileira**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

PAIVA-PEREIRA, Alessandra Cristina Matheus de; WANDERCIL, Marco; GARCIA, Paulo Sérgio; NASCIMENTO, Luís Lopes. Gestão escolar em contexto vulnerável: gerenciando dados em prol da justiça social. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 29, n. 65, p. 307–333, 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i65.1853. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1853>. Acesso em: 20 maio. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, jul./dez. 2005.

QEDU. Nome da Escola retirado para preservar o anonimato – **Censo Escolar: Infraestrutura**. Disponível em: <https://gedu.org.br/escola/31106496-ee-desembargador-horacio-andrade/censo-escolar/infraestrutura>. Acesso em: 17 out. 2025.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIMADE/SEE-MG. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Elaboração da autora com base em dados extraídos em 15 mar. 2026.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Educação, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. DOI: 10.5902/1984644430458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 27 jun. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; FREITAS, Pâmela Félix; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 51-79, jul./dez. 2017. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v6i2.360.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/198053142851. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 21 ago. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Gestão escolar: fundamentação e discussões acerca da gestão democrática.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, 2025.

APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada para o Gestor

1. Qual a sua formação? Fale um pouco sobre seu tempo de experiência profissional no geral e depois sobre seu tempo de experiência no EMTI Profissional na EEDP.
2. Você e/ou a SRE promove formações continuadas para professores sobre a política pública educacional do EMTI Profissional?
3. Se a SRE promove/promoveu algum curso, você chegou a participar de algum para a implementação da política?
4. Há o envolvimento da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) nas discussões sobre a política pública educacional do EMTI Profissional? Se sim, como?
5. De que forma foram/são escolhidos os cursos ofertados de EMTI Profissional?
6. O PPP da escola está atualizado e contempla o EMTI Profissional? O que esse documento prevê em relação a essa política pública?
7. Há uma avaliação, junto à equipe pedagógica, sobre o impacto da política pública educacional do EMTI Profissional nos resultados de aprendizagem dos estudantes? Se sim, como ela acontece e o que objetiva?
8. Você acompanha regularmente a implementação das diretrizes da política pública educacional do EMTI Profissional em sala de aula? Se sim, conte-me um pouco como.
9. Você sabe dizer qual a visão dos estudantes em relação ao EMTI Profissional? O que eles dizem? Que avaliação fazem?
10. Qual o papel da gestão na implementação e manutenção dessa política?
11. Quais ações você, enquanto gestor, propõe para a implementação dessa política?
12. Há algo mais que você gostaria de colocar, algum comentário, sugestões para aprimoramento do contexto?

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada para a Coordenadora do EMTI Profissional

1. Qual a sua formação? Fale um pouco sobre seu tempo de experiência profissional no geral e depois sobre seu tempo de experiência no EMTI Profissional na EEDP.
2. Há o envolvimento da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) nas discussões sobre a política pública educacional do EMTI Profissional?
3. Você acompanha regularmente a implementação das diretrizes da política pública educacional do EMTI Profissional em sala de aula? Se sim, conte-me um pouco como.
4. Há formações continuadas para especialistas e professores sobre a política pública educacional do EMTI Profissional?
5. Se a SRE promove/promoveu algum curso, você chegou a participar de algum para a implementação da política?
6. Como foi (ou é) discutido o currículo pós implementação da política?
7. O PPP da escola foi alterado? Se sim, como?
8. Você, enquanto coordenadora do EMTI Profissional, encontra algum impasse em aplicar a legislação relacionada ao EMTI Profissional?
9. Há um momento para planejamento específico para o EMTI Profissional com os professores da modalidade? Como esse momento se desenvolve?
10. Você sabe dizer qual a visão dos estudantes em relação ao EMTI Profissional? O que eles dizem? Que avaliação fazem?
11. Há algo mais que você gostaria de colocar, algum comentário, sugestões?

APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada para os Professores

1. Qual a sua formação? Fale um pouco sobre seu tempo de experiência profissional no geral e depois sobre seu tempo de experiência no EMTI Profissional na EEDP.
2. Qual disciplina você leciona?
3. Você tem conhecimento das legislações que regulamentam o EMTI Profissional? Como tomou conhecimento?
4. Há formações continuadas para professores sobre a política pública educacional do EMTI Profissional?
5. De que forma foram/são escolhidos os cursos ofertados de EMTI Profissional?
6. Há o envolvimento da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) nas discussões sobre a política pública educacional do EMTI Profissional?
7. Há um momento para planejamento específico da equipe gestora com os professores para o EMTI Profissional, ou até mesmo entre os professores?
8. Você, enquanto professor, encontra algum impasse em aplicar a legislação relacionada ao EMTI Profissional, em implementar essa política pública?
9. O que alterou em seu trabalho, no desenvolvimento das suas aulas?
10. Você sabe dizer qual a visão dos estudantes em relação ao EMTI Profissional? O que eles dizem? Que avaliação fazem?
11. Que potencialidades você nota na implementação dessa política pública educacional?
12. Há algo mais que você gostaria de colocar, algum comentário, sugestões?
13. As disciplinas que você leciona são relacionadas à sua área de formação?

APÊNDICE D – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o Gestor Escolar

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário da pesquisa **“Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma escola mineira: desafios e potencialidades”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o fato de tratar-se de uma política pública recente e como essa política pública do EMTI Profissional já foi implementada na instituição pesquisada, é importante descrever como essa implementação foi feita e como está sendo executada. É essencial analisar quais foram seus efeitos, já que são observadas diversas mudanças no cotidiano escolar. Nesta pesquisa pretendemos compreender a implementação da Política Pública do EMTI Profissional na Escola Estadual Diversidade e Poder.

Você é um participante importante na pesquisa, pois através de suas experiências poderemos compreender melhor os desafios e potencialidades da implementação dessa política pública pelo viés da gestão escolar. Provavelmente você trará uma visão geral do EMTI Profissional na EEDP, citando e explicando aspectos relativos, por exemplo, à formação continuada, ao projeto político pedagógico, à gestão dos espaços e dos professores, à experiência dos alunos, entre outros.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: uma entrevista individual semiestruturada, que será gravada e feita na própria escola em dia e horário a combinarmos, de acordo com sua disponibilidade. As perguntas serão acerca do tema da pesquisa. Após a entrevista, a mesma será transcrita, sendo que o voluntário poderá ter acesso a essa transcrição. Esta pesquisa tem alguns riscos, como constrangimento, timidez, incômodo, vergonha, receio de exposição, desconforto, nervosismo, estresse, alteração de comportamento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as ações serão bem planejadas, de forma a garantir o bem-estar dos participantes voluntários. Será preparado um ambiente acolhedor e privativo para que o (a) entrevistado (a) sinta-se confortável. Além disso, o sigilo das informações e da identidade será garantido e as perguntas serão objetivas. Caso, ainda assim, o participante preferir, será garantido que ele poderá interromper a participação ou se recusar a responder alguma pergunta.

Não há o propósito de se obter generalizações acerca do EMTI Profissional em todo o estado de Minas Gerais, mas produzir um estudo de relevância científica e social, procurando entender melhor como se deu a implementação dessa política pública na EEDP e, futuramente, caso seja de interesse, comparar com outras escolas, com outras cidades, com outros trabalhos de temática semelhante. A pesquisa pode contribuir para a implementação dessa política pública nesse contexto específico nos próximos anos, através do conhecimento da realidade local para o desenvolvimento de ações, como, por exemplo, para o desenvolvimento de novas metodologias. Também poderá auxiliar ações em outras instituições que também estão implementando a política. Além disso, poderá contribuir para as ações dos burocratas nível de rua, através da aplicação do plano de ação educacional, que será pensado com o objetivo de auxiliar na implementação dessa política pública considerando-se as especificidades dessa instituição de ensino.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado pelas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF Campus Universitário da UFJF Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br 2

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

Minas Gerais, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Kátia Flávia Moreira de Sousa

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (31) 98668-9767

E-mail: katiadm.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE E – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Coordenadora do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma escola mineira: desafios e potencialidades”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o fato de tratar-se de uma política pública recente e como essa política pública do EMTI Profissional já foi implementada na instituição pesquisada, é importante descrever como essa implementação foi feita e como está sendo executada. É essencial analisar quais foram seus efeitos, já que são observadas diversas mudanças no cotidiano escolar. Nesta pesquisa pretendemos compreender a implementação da Política Pública do EMTI Profissional na Escola Estadual Diversidade e Poder.

Você é um participante importante na pesquisa, pois através de suas experiências poderemos compreender melhor os desafios e potencialidades da implementação dessa política pública pelo viés da área pedagógica da escola. Provavelmente você trará uma visão voltada para questões como planejamento, projeto político pedagógico, currículo, implementação da política em relação à sala de aula, além de possivelmente saber sobre a visão dos alunos relacionada ao EMTI Profissional.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: uma entrevista individual semiestruturada, que será gravada e feita na própria escola em dia e horário a combinarmos, de acordo com sua disponibilidade. As perguntas serão acerca do tema da pesquisa. Após a entrevista, a mesma será transcrita, sendo que o voluntário poderá ter acesso a essa transcrição. Esta pesquisa tem alguns riscos, como constrangimento, timidez, incômodo, vergonha, receio de exposição, desconforto, nervosismo, estresse, alteração de comportamento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as ações serão bem planejadas, de forma a garantir o bem-estar dos participantes voluntários. Será preparado um ambiente acolhedor e privativo para que o (a) entrevistado (a) sinta-se confortável. Além disso, o sigilo das informações e da identidade será garantido e as perguntas serão objetivas. Caso, ainda assim, o participante preferir, será garantido que ele poderá interromper a participação ou se recusar a responder alguma pergunta.

Não há o propósito de se obter generalizações acerca do EMTI Profissional em todo o estado de Minas Gerais, mas produzir um estudo de relevância científica e social, procurando entender melhor como se deu a implementação dessa política pública na EEDP e, futuramente, caso seja de interesse, comparar com outras escolas, com outras cidades, com outros trabalhos de temática semelhante. A pesquisa pode contribuir para a implementação dessa política pública nesse contexto específico nos próximos anos, através do conhecimento da realidade local para o desenvolvimento de ações, como, por exemplo, para o desenvolvimento de novas metodologias. Também poderá auxiliar ações em outras instituições que também estão implementando a política. Além disso, poderá contribuir para as ações dos burocratas nível de rua, através da aplicação do plano de ação educacional, que será pensado com o objetivo de auxiliar na implementação dessa política pública considerando-se as especificidades dessa instituição de ensino.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado pelas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF Campus Universitário da UFJF Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br 2

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

Minas Gerais, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Kátia Flávia Moreira de Sousa

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (31) 98668-9767

E-mail: katiadm.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE F – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em uma escola mineira: desafios e possibilidades”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o fato de tratar-se de uma política pública recente e como essa política pública do EMTI Profissional já foi implementada na instituição pesquisada, é importante descrever como essa implementação foi feita e como está sendo executada. É essencial analisar quais foram seus efeitos, já que são observadas diversas mudanças no cotidiano escolar. Nesta pesquisa pretendemos compreender a implementação da Política Pública do EMTI Profissional na Escola Estadual Diversidade e Poder.

Você é um participante importante na pesquisa, pois através de suas experiências poderemos compreender melhor os desafios e potencialidades da implementação dessa política pública pelo viés do profissional que lida diretamente e cotidianamente com o aluno: o professor. Provavelmente, você trará experiências sobre como é a implementação dessa política em sala de aula, de que forma ela impactou suas aulas, quais as reações dos estudantes, se houve cursos de formação preparatórios para a implementação da política, se houve um período de adaptação, entre outras questões.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: uma entrevista individual semiestruturada, que será gravada e feita na própria escola em dia e horário a combinarmos, de acordo com sua disponibilidade. As perguntas serão acerca do tema da pesquisa. Após a entrevista, a mesma será transcrita, sendo que o voluntário poderá ter acesso a essa transcrição. Esta pesquisa tem alguns riscos, como constrangimento, timidez, incômodo, vergonha, receio de exposição, desconforto, nervosismo, estresse, alteração de comportamento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as ações serão bem planejadas, de forma a garantir o bem-estar dos participantes voluntários. Será preparado um ambiente acolhedor e privativo para que o (a) entrevistado (a) sinta-se confortável. Além disso, o sigilo das informações e da identidade será garantido e as perguntas serão objetivas. Caso, ainda assim, o participante preferir, será garantido

que ele poderá interromper a participação ou se recusar a responder alguma pergunta.

Não há o propósito de se obter generalizações acerca do EMTI Profissional em todo o estado de Minas Gerais, mas produzir um estudo de relevância científica e social, procurando entender melhor como se deu a implementação dessa política pública na EEDP e, futuramente, caso seja de interesse, comparar com outras escolas, com outras cidades, com outros trabalhos de temática semelhante. A pesquisa pode contribuir para a implementação dessa política pública nesse contexto específico nos próximos anos, através do conhecimento da realidade local para o desenvolvimento de ações, como, por exemplo, para o desenvolvimento de novas metodologias. Também poderá auxiliar ações em outras instituições que também estão implementando a política. Além disso, poderá contribuir para as ações dos burocratas nível de rua, através da aplicação do plano de ação educacional, que será pensado com o objetivo de auxiliar na implementação dessa política pública considerando-se as especificidades dessa instituição de ensino.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado pelas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF Campus Universitário da UFJF Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br 2

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

Minas Gerais, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Kátia Flávia Moreira de Sousa

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: (31) 98668-9767

E-mail: katiadm.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Técnico em Química

MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA - EIXO TECNOLÓGICO PRODUÇÃO INDUSTRIAL									
	Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		TOTAIS
			A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
		Educação Física	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Língua Inglesa	2	66:40	1	33:20	1	33:20	133:20
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
		Química	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
		Biologia	2	66:40	1	33:20	1	33:20	133:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
	Subtotal 1		26	866:40	24	800:00	22	733:20	2400:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes curriculares	A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	TOTAIS
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Eletivas	Eletiva	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	66:40					66:40
		Nivelamento Matemática	2	66:40					66:40
		Práticas Experimentais	2	66:40	2	66:40			133:20
		Estudos Orientados	3	100:00	2	66:40	3	100:00	266:40
		Subtotal 2	13	433:20	8	266:40	6	200:00	900:00
	Formação Técnica e Profissional - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Inovação Social e Científica e Empreendedorismo	3	100:00					100:00
		Prática Profissional e Empreendedora					3	100:00	100:00
		Subtotal 3	3	100:00	0	00:00	3	100:00	200:00
		Química Geral	1	33:20					33:20
		Química Orgânica	2	66:40					66:40
		Química Inorgânica Industrial			3	100:00			100:00

Formação Técnica e Profissional - Formação Técnica Específica	Análise Química			1	33:20			33:20
	Introdução à Bioquímica			1	33:20			33:20
	Higiene e Segurança Industrial			1	33:20			33:20
	Tecnologia de Fermentações			1	33:20			33:20
	Fundamentos de Instrumentação e Controle			1	33:20			33:20
	Metrologia e Instrumentação Industrial			2	66:40			66:40
	Bioquímica Industrial			3	100:00			100:00
	Análise Instrumental					1	33:20	33:20
	Operações Unitárias					1	33:20	33:20
	Princípios de Termologia e Eletricidade Industrial					1	33:20	33:20
	Fundamentos da Hidráulica e Pneumática					1	33:20	33:20
	Físico-Química					1	33:20	33:20
	Gestão da Qualidade					1	33:20	33:20
	Tratamento de Superfícies					1	33:20	33:20
	Processos de Produção					2	66:40	66:40
	Fundamentos e Elementos de Máquinas					2	66:40	66:40
	Fundamentos de Tecnologia de Materiais					2	66:40	66:40
	Certificação e Auditoria Ambiental					1	33:20	33:20
	Subtotal 4	3	100:00	13	433:20	14	466:40	1000:00
Totais Anuais		45	1500:00	45	1500:00	45	1500:00	4500:00

ANEXO B – Matriz Curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho

MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO - EIXO TECNOLÓGICO SEGURANÇA									
Formação Geral Básica	Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		TOTALS
			A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
		Educação Física	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Língua Inglesa	2	66:40	1	33:20	1	33:20	133:20
		Arte	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	166:40	5	166:40	5	166:40	500:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
		Química	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
		Biologia	2	66:40	1	33:20	1	33:20	133:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		História	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
		Sociologia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Filosofia	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
		Subtotal 1	26	866:40	24	800:00	22	733:20	2400:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes curriculares	A/S	H/A	A/S	H/A	A/S	H/A	TOTALS
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
	Eletivas	Eletiva	2	66:40	2	66:40	1	33:20	166:40
	Atividades Integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	2	66:40					66:40
		Nivelamento Matemática	2	66:40					66:40
		Práticas Experimentais	2	66:40	2	66:40			133:20
		Estudos Orientados	3	100:00	2	66:40	3	100:00	266:40
		Subtotal 2	13	433:20	8	266:40	6	200:00	900:00
	Formação Técnica e Profissional - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Inovação Social e Científica e Empreendedorismo	3	100:00					100:00
		Prática Profissional e Empreendedora			0		3	100:00	100:00
		Subtotal 3	3	100:00	0	00:00	3	100:00	200:00
		Estatística Aplicada	1	33:20					33:20
		Medicina do Trabalho e Saúde do Trabalhador	1	33:20					33:20

Formação Técnica e Profissional - Formação Técnica Específica	Psicologia no Trabalho	1	33:20					33:20
	Gestão e Educação Ambiental			2	66:40			66:40
	Desenho Técnico			2	66:40			33:20
	Gerenciamento de Riscos			3	100:00			66:40
	Legislação e Normas Técnicas em Segurança do Trabalho			1	33:20			33:20
	Ergonomia Aplicada			1	33:20			33:20
	Equipamentos de Medição			1	33:20			33:20
	Primeiros Socorros e Suporte Emergencial à Vida			1	33:20			33:20
	Tecnologias de prevenção e combate ao incêndio			1	33:20			33:20
	Segurança na Eletrotécnica			1	33:20			33:20
	Tecnologias e Processos Industriais					2	66:40	66:40
	Segurança na Área Rural					2	66:40	66:40
	Gestão de documentos (inspeção)					2	66:40	66:40
	Segurança na Construção					1	33:20	33:20
	Segurança de Trânsito					1	33:20	33:20
	Toxicologia					1	33:20	33:20
	Técnicas de Treinamento					2	66:40	66:40
	Prevenção e Controle de Sinistros e Áreas Classificadas					2	66:40	66:40
	Laudos Periciais					1	33:20	33:20
	Subtotal 4	3	100:00	13	433:20	14	466:40	1000:00
Totais Anuais		45	1500:00	45	1500:00	45	1500:00	4500:00

