



LORICEIA FAGUNDES CARDOSO

**INVESTIGANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG
2026**

LORICEIA FAGUNDES CARDOSO

**INVESTIGANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, na Área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Giovanna Rodrigues Cabral

LAVRAS-MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Cardoso, Loriceia Fagundes.

Investigando a educação integral em escolas estaduais do sul de Minas Gerais /
Loriceia Fagundes Cardoso. - 2026.

144 p. : il.

Orientadora: Giovanna Rodrigues Cabral

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Políticas-Públicas. 2. Prática docente. 3. Educação em tempo integral. 4.
Desafios enfrentados. I. Cabral, Giovanna Rodrigues . II. Universidade Federal de
Lavras. III. Título.

LORICEIA FAGUNDES CARDOSO

**INVESTIGANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO SUL DE MINAS GERAIS**


**INVESTIGATING INTEGRAL EDUCATION IN STATE
SCHOOLS IN SOUTHERN MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, na Área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 5 de março de 2026.

Dr. Carlos Antônio Diniz Junior UNIRIO

Dr.(a) Letícia Mendonça Lopes Ribeiro UFLA

Documento assinado digitalmente
 GIOVANNA RODRIGUES CABRAL
Data: 08/04/2026 21:30:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS-MG
2026**

AGRADECIMENTOS

Começo a escrever os agradecimentos desde agora, quando inicio a escrita desta pesquisa, isto no intuito de não esquecer de nenhum que irá contribuir durante este percurso, fazendo assim dos agradecimentos como um diário de gratidão, sendo assim chamado por mim.

O primeiro agradecimento é para Deus, pois a ele toda glória e sem Ele nada podemos fazer.

Este agradecimento vai para meu marido, Ulisses Carolino Pimenta, pois foi este que plantou esta sementinha do desejo em cursar mestrado. Lembro-me das vezes em que o levei para prestar prova na intenção dele em cursar mestrado, sendo que nesta época eu ainda não era da área de educação, mas já pensava em um dia estar e poder galgar os mesmos passos. Com o tempo este desejo se realizou, entrei para área e hoje nos encontramos nós dois a fazê-lo. Posso dizer que esse sonho estamos realizando juntos e muito apoio tenho recebido nas horas em que penso desistir.

Agradeço também a meus pais, que me deram a vida e me ensinaram os primeiros passos, que sempre me disseram que a educação é essencial em nossas vidas, que é por ela um caminho possível de transformação de realidades; também a meus queridos filhos que muito me incentivam e que sempre torcem por mim.

Outro agradecimento vai para a Universidade Federal de Lavras e todo o seu corpo docente que nos tem apoiado, pois é nesta e devido à oferta do mestrado que também temos esta possibilidade.

Continuo a agradecer e agora é para os colegas de mestrado, claro a alguns em especial, pois nas apresentações de trabalhos em grupo, durante as aulas, várias são as parcerias estabelecidas.

Não posso deixar de agradecer a amiga Maria Lúcia, a qual tem nos acolhido nas noites de segunda-feira, pois por termos aulas presenciais nas segundas e terças-feiras e não residimos na cidade de Lavras, ficamos na casa desta amiga, que gentilmente nos ofereceu acolhida e nos tem abençoado, pois assim não fosse teríamos que despender de recursos financeiros próprios para mais este gasto, uma vez que não recebemos auxílio financeiro dos entes governamentais, por se tratar de um curso de mestrado regular. Vale esclarecer que os recursos financeiros são oferecidos apenas aos do curso de Trilhas Educadores, que é uma política própria do governo estadual.

Agradeço aqui, de coração, ao professor doutor Carlos Antônio Diniz Júnior e a professora doutora Letícia Mendonça Lopes Ribeiro que com satisfação atenderam ao convite e integraram a minha banca de defesa da dissertação, momento valioso no qual várias contribuições foram dadas, as quais qualificam ainda mais a minha pesquisa.

Por fim, agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Giovanna Rodrigues Cabral que me ajudou nesta caminhada, na busca pelo título de mestre, sendo que não foi fácil, mas juntas demos forma a este novelo desenrolado e embaraçado e hoje o que se vê é um resultado do qual muito nos gratifica e dá a sensação de tarefa cumprida, literal e figurada.

PREÂMBULO

Sou Loriceia Fagundes Cardoso, residente e domiciliada na cidade de Campo Belo, nascida em 10 de dezembro de 1972, casada e mãe de quatro filhos, sendo três homens e uma mulher, esta mãe de nossa primeira e única neta, até o momento. Minha vida escolar iniciou-se em 1979, na Escola Estadual Jarbas Gambogi, onde fui matriculada no pré-escolar com seis anos de idade, frequentando esta por cinco anos, até concluir o ensino fundamental anos iniciais. Escrevendo estas linhas, lembro-me da professora Dona Conceição, pois foi muito marcante em minha vida o seu jeito de ser e fazer. Destaco que até hoje temos contato e muito carinho uma pela outra e, anos depois, ela ainda lembra a minha data de aniversário. Posso dizer: ela foi uma das que me encorajou a voar.

Aos 11 anos de idade, em 1984 fui para a Escola Estadual José do Patrocínio Cardoso para cursar o ensino fundamental anos finais, concluindo com 15 anos de idade, momento o qual meu pai diz que era hora de procurar um emprego e assim não tinha mais que estudar. Todavia, meu desejo em ser professora era latente, então tomei a decisão de trabalhar durante o dia e cursar a noite o ensino médio, sendo, na época, Magistério ou Científico, optando por Magistério. Esta opção não agradou muito a minha mãe, pois acreditava que eu poderia escolher outra, achava que a profissão de professor não era valorizada.

Este curso exigia a realização de estágio curricular. Foi aí que desanimei de ser professora, mesmo achando linda a profissão, mas ao deparar-me com a dura realidade dos estudantes eu entendi que não estava emocionalmente preparada para lidar com eles, porém o desejo de ser educadora continuava em meu âmago.

Contudo, a minha vida tomou outros rumos, vindo eu a concluir o ensino médio em 1991 e a casar. No ano seguinte a ter o nascimento do meu primeiro filho. Ficando postergado então, o desejo de cursar uma faculdade. Em 1996 nasce a minha segunda filha, então eu deixo de trabalhar fora de casa, ficando por conta de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos. Momento muito importante também da minha vida, pois pude ver meus filhos crescerem, apreciando cada fase. Tive também a oportunidade de empregar o aprendizado do magistério na vida deles, sendo para saber corrigir, ajudar nos deveres e na alfabetização. Quando eles foram para a escola eu tornei-me amiga da escola e membro do colegiado. Esta experiência permitiu recuperar o desejo de ser educadora, mas não como professora, acreditando que poderia auxiliar a Educação de alguma forma.

O tempo passou e num certo momento meu esposo que já havia feito faculdade e era servidor público me motivou a voltar a estudar, para também fazer um concurso público, pois

nesta época eu tinha uma fábrica de costura a qual tomava muito o meu tempo. Com muito sacrifício cursei Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto, também pós-graduação em Teorias e Práticas da Educação pela Universidade Federal de Alfenas e Inspeção Escolar pela FUNIP – Faculdade Única de Ipatinga. Em 2011 terminando a graduação foi aberto o concurso da Secretaria de Estado de Educação, em Minas Gerais, com lotação nas Superintendências Regionais de Ensino, prestei-o, tive a felicidade de ser aprovada e nomeada em 2015, desde então sou Analista Educacional nesta Regional.

Ser servidora de uma Superintendência exige constante aprendizado e que estejamos sempre em formação. Isso me motivou a buscar o mestrado. Tive oportunidade de realizar processo seletivo para Mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora e não fui aprovada. Pude participar do processo nesta Universidade Federal em 2022, porém também não fui selecionada, sendo em 2023 a nova tentativa e desta vez contemplada e aprovada. Fiquei extremamente empolgada, pois este é um desejo muito grande o qual trará além de uma realização pessoal, a profissional, sendo que o tema da pesquisa proposta por mim está direcionado a entender a Educação Integral como Política Pública e na prática como ela está sendo executada. Digo isto pois sou Analista Responsável por cuidar da Educação Integral, na Superintendência na qual trabalho.

Entre as características presentes no meu perfil posso dizer que sou determinada, sempre busco a realização dos meus sonhos e o mestrado é para mim mais um deles. Como na música Prelúdio de Raul Seixas: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”, então, juntos nesta caminhada - corpo docente da Universidade, família, colegas de trabalho, os quais têm nos dado apoio - eu serei mestre.

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los
para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a
essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas
amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso
elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só
pode ser encorajado.
Rubem Alves (2004)*

RESUMO

As políticas públicas elaboradas para o Programa de Educação em Tempo Integral de Minas Gerais, em consonância com as leis federais, afirmam ter a intencionalidade de promover uma formação integral dos estudantes em todos os seus aspectos, seja cognitivo, social e emocional. Em vista disto, esta dissertação teve por objetivo investigar a política pública de educação integral, buscando compreender seus fundamentos e como está sua implementação em quatro escolas de ensino médio de uma Superintendência Regional de Ensino, localizada no sul de Minas Gerais. Como objetivos específicos a proposta foi analisar a Educação Integral sob a perspectiva dos órgãos normativos e diretivos, tais como, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), além de responder às questões: Como é executada a prática docente nos componentes integradores, da parte diversificada, os quais o professor assume para complementação da carga horária do seu cargo? Quais são os desafios enfrentados por algumas escolas desta Regional? E o que está sendo feito? A justificativa para a realização da pesquisa é a necessidade de compreender como essa política vem sendo aplicada nestas escolas e identificar estratégias que possam melhorar sua eficácia. Diante disso, como metodologia foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, com base em autores como José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2009), Vitor Henrique Paro (2008), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009; 2023) e Ana Maria Cavaliere (2002 - 2010). Realizou-se também uma pesquisa documental de legislações que constituem o programa, como a Lei 14.640/2023 e as Resoluções e Documentos Orientadores de Minas Gerais destinados à normatização da educação integral, desde 2018 e também uma pesquisa de campo, por meio de formulários, aplicados a professores e gestores, e análises de relatórios do I Ciclo de Acompanhamento Formativo 2024 de quatro escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino, para entender como veem a educação em tempo integral. Espera-se como resultado desta pesquisa, isto é, que as análises feitas, sirvam como ponto de reflexão e auxiliem os envolvidos na melhoria da implementação integral, na qualidade da oferta, na redução da evasão e na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Também como contribuição apresenta-se o produto educacional elaborado, sendo um Glossário Educacional da Educação Integral, composto pelas principais expressões, termos técnicos e conceitos destas. Isto posto, considera-se que esta pesquisa poderá ter implicações significativas para a área da educação integral, também no âmbito estadual, uma vez que poderá ser documento de análise e estudo sobre a implementação das políticas de educação em tempo integral e seus desafios em um contexto regional específico, mas não exclusivo.

Palavras-chave: políticas públicas; prática docente; educação em tempo integral; desafios enfrentados.

ABSTRACT

The public policies developed for the Full-Time Education Program in Minas Gerais, in accordance with federal laws, claim to have the intention of promoting the comprehensive education of students in all its aspects, whether cognitive, social, or emotional. In view of this, this dissertation aimed to investigate the public policy of full-time education, seeking to understand its foundations and how it is being implemented in four high schools within a Regional Superintendency of Education located in southern Minas Gerais. As specific objectives, the proposal was to analyze Full-Time Education from the perspective of normative and directive bodies, such as the Ministry of Education (MEC) and the State Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE/MG), in addition to answering the questions: How is teaching practice carried out in the integrative components of the diversified part, which the teacher assumes to complement the workload of their position? What are the challenges faced by some schools in this region? And what is being done? The justification for conducting the research is the need to understand how this policy is being applied in these schools and to identify strategies that can improve its effectiveness. Given this, the methodology involved a bibliographic research on the subject, based on authors such as José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira and Mirza Seabra Toschi (2009), Vitor Henrique Paro (2008), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009; 2023) and Ana Maria Cavaliere (2002 - 2010). A documentary research of legislation that constitutes the program was also carried out, such as Law 14.640/2023 and the Resolutions and Guiding Documents of Minas Gerais aimed at standardizing comprehensive education since 2018, as well as field research, through questionnaires applied to teachers and managers, and analysis of reports from the 1st Cycle of Formative Monitoring 2024 from four schools under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education, to understand how they view full-time education. It is expected that the analyses carried out will serve as a point of reflection and assist those involved in improving the overall implementation, the quality of the offer, reducing dropout rates, and promoting the integral development of students. Also contributing is the educational product developed, a Glossary of Comprehensive Education, composed of the main expressions, technical terms, and concepts related to this field. Therefore, it is considered that this research may have significant implications for the area of comprehensive education, also at the state level, since it can serve as a document for analysis and study on the implementation of full-time education policies and their challenges in a specific, but not exclusive, regional context.

Keywords: public policies; teaching practice; full-time education; challenges faced.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa realizada aponta a existência de indicadores de impacto social relevantes na implementação da política pública de Educação em Tempo Integral. Entre eles destacam-se os benefícios ofertados na formação integral dos discentes, a melhoria da prática docente nos componentes que integram a parte diversificada, por meio de formação contínua, e os desafios institucionais e estruturais enfrentados pelas unidades escolares. Com base nos resultados, compreende-se que esta pesquisa se articula a diferentes áreas temáticas da Política Nacional de Extensão Universitária, sendo principalmente na área da Educação e do Trabalho, ao dialogar com práticas pedagógicas, processos formativos dos jovens e diretrizes que orientam a política educacional citada. Relaciona-se também à área Comunicação, ao produzir e difundir conhecimento acessível por meio do Glossário (Produto Educacional produzido) e das análises apresentadas. Por fim, vincula-se ainda à área Direitos Humanos e Justiça, uma vez que fortalece o direito à educação de qualidade e contribui para a equidade ao analisar políticas que ampliam oportunidades educativas. Esta também dialoga diretamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Educação de Qualidade, ao promover a defesa de uma educação integral, equitativa e voltada ao desenvolvimento pleno e consciente dos estudantes. Ademais, o público diretamente beneficiado pelas ações analisadas envolve aproximadamente 1.100 estudantes e 80 professores e indiretamente toda a rede escolar estadual de Minas Gerais e interessados, além de equipes gestoras e técnicos das escolas participantes, que encontram na pesquisa subsídios para qualificar práticas e fortalecer a implementação da educação integral em suas realidades. Dessa forma, esta pesquisa apresenta potencial para gerar contribuições significativas à educação integral no âmbito estadual, constituindo-se como referência para análise, reflexão e aprimoramento da política pública, em um contexto regional que também representa desafios e possibilidades presentes em outras redes brasileiras.

IMPACT INDICATORS

The research conducted points to the existence of relevant social impact indicators in the implementation of the public policy of Full-Time Education. Among them, the benefits offered in the comprehensive education of students stand out, as well as the improvement of teaching practice in the components that make up the diversified part of the curriculum, through continuous training, and also the institutional and structural challenges faced by school units. Based on the results, it is understood that this research is linked to different thematic areas of the National Policy for University Extension, mainly in the area of Education and Work, by engaging with pedagogical practices, formative processes of young people, and guidelines that guide educational policy. It is also related to the area of Communication, by producing and disseminating accessible knowledge through the Glossary (Educational Product produced) and the analyses presented. Finally, it is also linked to the area of Human Rights and Justice, since it strengthens the right to quality education and contributes to equity by analyzing policies that expand educational opportunities. This also directly engages with the Sustainable Development Goal (SDG) – Quality Education, by promoting the defense of a comprehensive, equitable education focused on the full development of students. Furthermore, the public directly benefited by the analyzed actions involves approximately 1.100 students and 80 teachers, and indirectly the entire state school network of Minas Gerais and interested parties, as well as management teams and technicians from the participating schools, who found in the research resources to improve practices and strengthen the implementation of comprehensive education in their realities. Therefore, this research has the potential to generate significant contributions to comprehensive education at the state level, constituting a reference for analysis, reflection, and improvement of public policy, in a regional context that also represents challenges and possibilities present in other Brazilian networks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).....	56
Figura 2 - Gráfico demonstrativo de Proficiência 2018 a 2024 - Língua Portuguesa.....	64
Figura 3 - Gráfico demonstrativo de Proficiência 2018 a 2024 - Matemática.....	66
Figura 4 - Percentual de respostas dadas	84
Figura 5 - Total de utilização de materiais disponibilizados pela SEE/MG	86
Quadro 1 - Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral no Brasil.....	43
Quadro 2 - Linha histórica e estratégias da implantação da educação integral em Minas Gerais.....	50
Quadro 3 – Escolas pesquisadas.....	60
Quadro 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva	72
Quadro 5 - Identificação dos Respondentes - professores.....	82
Quadro 6 - Resultados CAF 2024: Escola 1.....	95
Quadro 7 - Resultados CAF 2024: Escola 2.....	98
Quadro 8 - Resultados CAF 2024: Escola 3.....	101
Quadro 9 - Resultados CAF 2024: Escola 4.....	105
Tabela 1 - Resultados de Proficiência em Língua Portuguesa 2018 a 2024.....	63
Tabela 2 - Resultados de Proficiência em Matemática 2018 a 2024.....	65
Tabela 3 - Comparativo do ano de 2017 e 2019, do Percentual da Taxa de Aprovação.....	67
Tabela 4 - Comparativo do ano de 2021 e 2023, do Percentual da Taxa de Aprovação.....	67
Tabela 5 - Comparativo do ano de 2017 e 2019, da Nota Média do SAEB.....	68
Tabela 6 - Comparativo do ano de 2021 e 2023, da Nota Média do SAEB.....	69
Tabela 7 - Comparativo do ano de 2017 a 2023, do Resultado do IDEB.....	69

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAF	Ciclo de Acompanhamento Formativo
CAICS	Centro de Atenção Integral às Crianças
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Referência em Educação Integral
CIACS	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEBCG	Especialista da Educação Básica Coordenador Geral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PCG	Professor Coordenador Geral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEAS	Programa Educacional de Atenção ao Jovem
PNE	Plano Nacional de Educação
POLEM	Polo de Educação Múltipla

PROEMI	Programa do Ensino Médio Inovador
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROF	Proficiência
SEE MG	Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUCEM	Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	26
2.1 Educação em tempo integral e Educação Integral: principais conceitos.....	26
2.2 Concepção de Educação Integral.....	30
3 PANORAMA E POLÍTICAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL...	39
3.1 Educação Integral: aspectos gerais.....	39
3.2 Educação Integral em Minas Gerais.....	49
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	62
5.1 Pesquisa documental nas bases de dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e Censo Escolar - INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa)	62
5.2 Pesquisa de Campo - Aplicação de formulários/questionário online.....	70
5.3 Apresentação e análise das respostas ao Ciclo de Acompanhamento Formativo 2024	91
5.3.1 Análise CAF da Escola 1.....	92
5.3.2 Análise CAF da Escola 2.....	96
5.3.3 Análise CAF da Escola 3.....	99
5.3.4 Análise CAF da Escola 4.....	103
6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	108
7 CONHECIA SÓ DE OUVIR. E AGORA, VEJO?.....	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A- Manual de Operacionalização das Atividades Integradoras Currículo...	120
ANEXO B – Matriz de Expectativa conforme ano de implantação do EMTI.....	120
ANEXO C – Pauta Longa (orientações) para realização do CAF.....	120
ANEXO D - Vídeos com Orientações e Formação Inicial do EMTI 2024.....	120
ANEXO E - Vídeo Orientador Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF).....	120
APÊNDICE A - Produto Educacional: Glossário Educacional da Educação Integral.	121
APÊNDICE B - Formulário on line: Educação Integral na Minha Escola.....	121
APÊNDICE C - Relatórios do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 1.....	121
APÊNDICE D - Relatórios do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 2.....	127

APÊNDICE E - Relatórios do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 3.....	132
APÊNDICE F - Relatórios do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 4.....	138

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais tem se ouvido falar de educação básica como um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme prevê o Art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Logo, reconhece-se que a educação básica deve ser promovida e incentivada por toda a comunidade e visar o pleno desenvolvimento do estudante, isto é, com vistas a uma formação integral dos discentes, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, devendo ser garantida uma formação em todos os seus aspectos físicos, sociais e emocionais (Brasil, 1988).

Para tanto, a Lei de nº 9394/1996, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 34, parágrafo 2º normatiza que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, ministrado em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Assim sendo, é reforçado em seu art. 87, parágrafo 5º que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Brasil, 1996).

Contudo, a Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, definindo a jornada em tempo integral como sendo de, no mínimo, 35 horas semanais ou sete horas diárias. Todavia, importa destacar que, falar em educação integral não quer dizer falar de educação em tempo integral, onde há a oferta de ensino no qual os estudantes são matriculados em escolas e ali permanecem por um tempo mínimo de sete horas diárias. Ademais é preciso que este tempo seja de qualidade e conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) de 2013, estabelecida pelo MEC, propõe que esta oferta requer uma organização e uma gestão do trabalho pedagógico, com vista a superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica, defendendo que o estudante pode beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, desde que esta seja ligada tanto à qualidade, quanto à quantidade do tempo diário de escolarização, observando também a diversidade de aprendizagem (Brasil, 2013).

Ante ao exposto, sua oferta não deve apenas ser a reprodução das técnicas e metodologias já adotadas no ensino ofertado. É preciso que sejam pensados currículos flexíveis que considerem o ritmo e os interesses de cada estudante, permitindo que aprendam de maneira integral, que o aluno seja protagonista do seu aprender e que este aprendizado faça

sentido e tenha significado para os jovens. É importante que essa educação busque o desenvolvimento de habilidades onde os jovens ajam com criatividade, pensamento crítico, trabalho em equipe, inteligência emocional e colaboração e o educador atue como mentor e mediador, orientando o aluno na construção do conhecimento, não apenas transmitindo-o. Cavaliere (2007) traz que :

A manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento de que a escola não tem solução (Cavaliere, 2007, p. 1032).

Portanto, conforme as DCNs, uma organização e uma gestão do trabalho pedagógico, isto é, ações e planejamentos intencionais, com objetivos bem estabelecidos tanto pelos docentes quanto pelos governantes que estabelecem as diretrizes a serem seguidas, podem contribuir na formação plena. Complementando, como posto por Cavaliere acima, é preciso que a escola seja interessante e a educação integral não seja oferecida de qualquer forma sem proposta curricular, no contraturno, sem nenhuma intenção formativa e integral. Assim a reformulação e fortalecimento da política pública é e será cada vez mais necessária, para que a escola seja interessante e não precária. Todavia veremos mais adiante que esta proposta tem passado por mudanças nesses últimos anos, fortalecendo assim a proposta de educação para a formação integral dos estudantes.

Fato é que, a participação de organizações e instituições não-governamentais na oferta de uma educação integral pode acontecer, porém faz-se necessário reconhecer o direito constitucional à educação em tempo integral e maior investimento na escola pública, pelos governantes, dando condições para que os estudantes permaneçam o dia todo na escola, tendo nesse tempo a mais a intencionalidade na promoção de oferta de uma educação para a formação integral. Assim sendo, é necessário que haja um fortalecimento das escolas enquanto instituição formadora, onde todos os envolvidos busquem a formação plena.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), traz que “o educador e a educadora devem refletir sobre quais são as bases que sustentam o PPP, o currículo, a prática docente e as diversas formas de organização e de participação na instituição” (Minas Gerais, 2019, p. 19). Desta forma, para que se consiga uma educação integral de qualidade é preciso que todos os envolvidos conheçam e reflitam sobre qual educação tem sido ofertada, reconheçam possibilidades de melhoria e com o trabalho e esforço de todos seja possível a formação integral dos jovens, conforme prevista e pensada.

Portanto, tomando como pano de fundo a educação integral, esta pesquisa teve como objetivo investigar a política pública de educação integral, buscando compreender seus fundamentos e como está sua implementação em quatro escolas de ensino médio de uma Superintendência Regional de Ensino, localizada no sul de Minas Gerais. Isto posto, como público participante desta pesquisa foram selecionadas quatro escolas estaduais de ensino médio integral jurisdicionadas a esta, sendo detalhada a escolha dessas no capítulo 4 - Percurso Metodológico. No mais, a motivação para essa pesquisa recai na busca pela compreensão sobre o que é, e como está a implantação desta política pública.

Todavia, como proferido por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, no ensaio *Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral* - “falar sobre ampliação da jornada escolar já não é mais uma novidade [...], e ainda mais, [...] podemos dizer que as várias experiências de jornada ampliada que vêm proliferando pelo país afora têm qualificado as reflexões que empreendemos sobre a ampliação do tempo escolar na educação brasileira” (Coelho, 2012, p. 74). Assim sendo, justifica-se esta pesquisa pelo desejo em conhecer a implantação da educação integral nas escolas mineiras, com vistas ao que se tem proposto e feito, não no tempo, mas sim na formação humana social e emocional. Busca-se então discutir como está a implementação desta em Minas Gerais, segundo a qual:

A ampliação da jornada diária dos estudantes possibilita aos professores o desenvolvimento de atividades significativas, diversificadas e contextualizadas com a utilização de metodologias ativas, que têm o objetivo de incentivar a aprendizagem autônoma e participativa por meio de problemas e situações reais (Minas Gerais, 2025, p. 39).

Desta forma, esta precisa ter como foco não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas sim em todos os aspectos multidimensionais e, não ser apenas uma educação com carga horária ampliada, sem nenhum propósito. Esta questão, quanto a querer compreender como está esta oferta, surge da minha relação profissional com a educação e das experiências vivenciadas numa Superintendência, lugar de onde observo os desafios e as oportunidades que se apresentam na confluência entre as diretrizes e a prática educacional.

Ademais, como metodologia de pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa, partindo de uma pesquisa bibliográfica de obras de autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Coimbra (2009-2023) e Cavaliere (2002-2010) a fim de ter uma visão melhor da educação escolar, das políticas pensadas, sua estrutura e organização; Paro (2008) sobre gestão escolar, uma vez que em escolas de educação integral a gestão há de ser compartilhada

tanto em sala de aula, como em outros espaços da escola. Importa destacar que o foco da pesquisa não está no desenvolvimento e aplicabilidade do currículo básico, mas visa entender a Educação Integral sob a perspectiva dos órgãos normativos e diretivos, tais como, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), além de responder às questões: Como é executada a prática docente nos componentes integradores, da parte diversificada, os quais o professor assume para complementação da carga horária do seu cargo? Quais são os desafios enfrentados por algumas escolas desta Regional? E o que está sendo feito? Para entender como os professores trabalham a parte diversificada do currículo, sendo especificamente as atividades integradoras¹ contidas nas matrizes curriculares desenvolvidas pela SEE/MG e aplicadas nas escolas de educação integral de Minas Gerais.

Também foi realizada uma pesquisa documental, com consulta e análise para embasar teoricamente os resultados da pesquisa, utilizando como aporte teórico documentos norteadores sobre o assunto (detalhados no capítulo 4), tais como as leis, decretos, documentos orientadores e resoluções próprias da educação integral, disponibilizadas pela SEE/MG, intentando identificar as principais diretrizes já implantadas nas escolas estaduais.

Ainda foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de questionário para levantamento das percepções dos gestores e professores de quatro escolas de ensino médio integral da rede estadual, associada a consulta aos relatórios do Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF)² da Educação Integral dessas escolas, para entender como é executado o trabalho dos docentes e quais as dificuldades encontradas neste processo. Foram analisadas as perspectivas da proposta de implantação do programa de educação integral a partir de 2018.

Adicionalmente foram analisados os dados do Censo Escolar³ realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o qual tem como

¹ As Atividades Integradoras da Escola em Tempo Integral de Minas Gerais compõem a Parte Diversificada do Currículo, respeitam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e compreendem os componentes curriculares estabelecidos na organização curricular específica. Enquanto finalidade, possuem a perspectiva de integralidade curricular com a BNCC, de forma a compor um currículo diversificado e articulador do mundo acadêmico com as práticas sociais. As Atividades Integradoras não são complemento curricular, mas currículo em plenitude, profundamente alinhadas com o ideal de formação de um jovem autônomo, solidário e competente (Documento Orientador Educação Integral SEE/MG, 2025, p. 81).

² Iniciativas da SEE/MG e outras redes para oferecer formação continuada e suporte às escolas de Tempo Integral (EMTI/EFTI), promovendo o diálogo, a troca de experiências e o alinhamento de práticas pedagógicas.

³ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, o Censo Escolar tem caráter declaratório e está dividido em duas etapas: a primeira refere-se à coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula; já a segunda se dá por meio do preenchimento de informações sobre a situação do aluno, a partir dos dados sobre o movimento e o rendimento escolar dos estudantes ao final do ano letivo (Glossário do CAED - UFJF).

objetivo coletar informações que demonstram sobre o movimento e o rendimento escolar anual dos estudantes. Estes resultados nos revelam dados de estudantes evadidos, transferidos e índice de aprovados ou reprovados. Assim, se os dados revelam que há uma recorrência desta situação, há que se alertar para o que a vem ocasionando. Também foram verificados os resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) de 2018 a 2024 das escolas público, verificando as taxas de promoção, reprovação e proficiência⁴ dos estudantes.

No entanto, a consulta a dados censitários e a avaliações externas em larga escala não dimensionam a qualidade da formação em educação integral. Mas, a ampliação do tempo pode e deve ser uma forma de alcançar melhores resultados cognitivos, devido à maior exposição às rotinas escolares. Então espera-se que numa escola de tempo integral o desempenho dos estudantes não seja menor que os de escolas de tempo parcial. Também a evasão pode ser um sinal de que os estudantes não têm se sentido pertencentes e contemplados em seus anseios de formação. Podemos então entender e justificar na ampliação do tempo uma possibilidade a mais de formação integral em todos os aspectos, proporcionando uma melhoria no desenvolvimento tanto cognitivo, quanto nos aspectos de formação socioemocional e cultural dos estudantes. Cavaliere (2007) defende que:

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

Desta forma, para verificarmos se a ampliação do tempo tem promovido alcance de melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares, fizemos análise nos resultados do Censo Escolar e do SIMAVE. Portanto mesmo que estes por si não são suficientes para avaliar a educação integral dos jovens, a qual requer uma abordagem mais abrangente e contextualizada, a formação integral inclui também a cognitiva em seu eixo, daí os resultados nos auxiliam a compreender parte do trabalho

⁴ A proficiência refere-se a conhecimentos ou aptidões demonstrados por estudantes avaliados em determinado componente curricular e etapa de escolaridade. Ela é representada por um valor calculado a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e trata, em síntese, dos saberes estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do teste. Já a proficiência média de uma turma, escola ou rede de ensino corresponde à média aritmética das proficiências dos estudantes de uma turma, escola ou rede (Glossário do CAED - UFJF).

executado.

Nesse contexto, esta pesquisa de mestrado tangencia pela complexa relação entre a política pública educacional pensada para a educação integral e a sua implementação, buscando compreender a realidade vivenciada pelos estudantes e a proposta da SEE/MG. Vale destacar que a educação integral deve ir além da sala de aula, é preciso formar para a vida com competências e habilidades para além muros escolares.

Para Cavaliere (2010), nas primeiras décadas do século XX o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassa por diferentes orientações ideológicas, podendo encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, desde a educação que envolve o Estado, a família e a religião, não limitando a alfabetização, pregada pelos Ativistas, à educação regeneradora da moral social e individual defendida pelos Integralistas (Cavaliere, 2010, p. 249).

Acrescenta-se aqui que, de acordo com o Centro de Referência em Educação Integral (CEI)⁵, a educação integral é uma concepção que compreende a educação como garantia do desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões, a qual se constitui como projeto coletivo, compartilhado por todos os agentes inseridos no processo de educar e as trocas são meios de construção de conhecimento.

Corroborando-se a esta ideia de uma educação integral, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 17) ao afirmar que o compromisso com a educação integral se dá reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem educação integral com educação ou escola em tempo integral.

Sendo assim, a educação em tempo integral pode ser vista como proposta para melhoria e promoção do processo de ensino e aprendizagem, desde que, sua oferta se dê numa perspectiva de educação para a formação integral, onde os estudantes fazem parte do processo, em uma construção coletiva do conhecimento, com participação criativa e dialógica. Por conseguinte, se considerarmos a hipótese de que é o professor o detentor do conhecimento e que só importa a transmissão do que foi historicamente construído, deixando de propor uma construção coletiva de saberes, somente será a ampliação do tempo de permanência na escola.

⁵ O Centro de Referências em Educação Integral é uma plataforma online que promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentos que contribuem para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.

Como disse Freire (1996, p. 21), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, onde o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Há que se considerar que, na educação em tempo integral a ampliação de horas destinadas para o ensinar e o aprender, associada a uma educação integral voltada para a formação do estudante em todos os aspectos, sejam eles psíquicos, cognitivos, sociais, culturais e emocionais precisa ser um tempo de qualidade, com objetivos estrategicamente pensados. Ademais, Coelho e Maurício (2016, p. 1104), entendem que a escola cumpre seu papel de promover o acesso ao conhecimento universal pelas crianças que atende, incluindo aqueles de utilidade para a vida cotidiana imediata, e que precisará conhecer quais representações a comunidade escolar tem da própria instituição e do conhecimento.

É preciso também refletir sobre as concepções que alicerçam a educação integral, trazendo à discussão a jornada ampliada, seus impactos na aprendizagem e formação dos discente e a importância da formação continuada dos docentes⁶. Portanto, também necessita conhecer a organização de currículo, levar em consideração as situações socioeconômicas do público-alvo do ensino integral, ter entendimento das causas da evasão escolar e a oferta de uma preparação acadêmica especializada dos professores, entre outros fatores que poderão impactar na oferta de qualidade.

De certa forma, são necessárias discussões geradas a partir da proposta de uma educação, entendendo a necessidade de ampliação do tempo escolar às classes menos privilegiadas como prioritária, tanto pela necessidade de uma maior atenção às suas necessidades básicas como alimentação, segurança, mas também tendo em vista a qualificação da educação pública integral e para todos, como diz a Constituição Federal de 1988, no artigo 5: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, apresentando assim uma isonomia, onde o objetivo é mostrar que não haverá distinção entre as pessoas para a aplicação dos direitos e deveres apresentados na legislação brasileira.

Então, se a educação gratuita é pública, integral e dever de todos, não cabe somente aos professores a tarefa de ensinar, juntamente com estudantes corresponsáveis pelo fazer dentro da sala de aula, em mútua interação, também ao poder público e a toda sociedade.

⁶ formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.

Ainda assim, faz-se necessário “compreender a docência como uma atividade essencialmente humana e que seu objeto de trabalho também é o humano, contudo, não se podem ter as pessoas como meio, mas como o objetivo do trabalho interativo, pois é o desafio primeiro das atividades docentes” (Tardif; Lessard, 2005, p. 20). Contudo, há a necessidade de se fazer uma pesquisa desta política pública voltada para a educação integral, pela busca de evidências que demonstrem o que tem sido feito e quais são as estratégias utilizadas para sua implementação, com vistas a uma educação plena.

Todavia, espera-se com a conclusão desta pesquisa, colaborar na compreensão e na melhoria da implementação da educação integral em Minas Gerais, ao levantar e demonstrar os desafios e as potencialidades desta política em escolas estaduais. Ademais, toda política pública é baseada em dados e estas políticas precisam estar ancoradas em propostas exequíveis, discutidas e acordadas entre todos os interessados, seja a família, a comunidade escolar ou a sociedade em geral, para que possam ser implementadas e se sustentarem ao longo do tempo, se tornando política de Estado, forte e duradoura.

Importa então que todos contribuam, pois esta é uma tarefa desafiadora e não dá para se fazer só. É preciso ouvir, analisar o que tem sido feito até aqui, descobrir o caminho que levará ao cumprimento do proposto, expressar os objetivos de forma mais clara e específica e compartilhar os saberes entre profissionais que atuam com este público. Também pensar na articulação com políticas públicas elaboradas para as juventudes, visando colaborar com o fortalecimento de projetos e programas educacionais. Para então romper com as barreiras, garantindo acesso, permanência e qualidade dos tempos e espaços de aprendizagem.

Portanto, a escola é uma instituição que tem um papel importante na formação dos jovens, “a qual se não quiser continuar negando-se inteiramente enquanto veículo significativo de promoção do saber terá que oferecer métodos pedagógicos que tenham o estudante como sujeito de aprendizagem” (Paro 2002, p. 92), sendo que esta aprendizagem se dê para a vida, onde não basta as competências e habilidades cognitivas, mas todas as competências voltadas para sua formação, capacitando-o a viver neste século onde a criatividade, o pensamento crítico e inovador, a habilidade de resolução de problemas complexos e capacidade de adaptar-se às mudanças são essenciais.

Dito isto, é importante entender que a escola poderá operar para garantir o desenvolvimento e assimilação de tantas habilidades e competências, porém faz-se necessário políticas que fortaleçam a escola pública como agente formadora, reconhecendo suas limitações historicamente vivenciadas, com um ensino tradicional e pouco atrativo para

muitos jovens. Cavaliere (2009) trata que as escolas voltadas para as classes populares, sempre foram minimalistas,

isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (Cavaliere, 2009, p. 51).

Ainda, Cavaliere (2009) continua a dizer que mesmo havendo todas as críticas, fica evidente que a escola é um órgão extremamente importante pois passam por ela quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, graças a sua capilaridade única entre as outras instituições. Para ela apontar essa fragilidade é importante, pois pode elucidar sentidos nos projetos de ampliação do tempo, e que “construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores” (Cavaliere, 2009, p. 61).

Para tanto, é necessário que famílias, educadores, gestores e comunidade tenham uma ação articulada e colaborativa, de modo a assegurar que a educação integral seja efetiva. Isto, desde o apoio das famílias na formação das crianças dos princípios éticos enquanto um cidadão capaz de ser e conviver, a um currículo pensado com intencionalidade pelos legisladores e educadores, sendo não apenas a reprodução de conteúdo, mas sim a busca por uma formação de qualidade, integral, equânime e para todos.

Logo, como visto nesta introdução, diante de tantas inquietações e hipóteses que permeiam a educação integral, faz-se necessário buscar respostas fundamentadas na realidade escolar, para entender o ensino integral ofertado, propondo que este dialogue com os anseios dos jovens, suas identidades e interesses. Somente a partir desta análise será possível compreender a materialização desta proposta.

2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Muitas são as educações, e fato é que ainda há muito que se fazer para que cada uma delas alcance o patamar desejado, seja a educação familiar, a educação religiosa, a educação civil, entre outras tantas. Portanto, a educação escolar não fica fora desta, pois hoje é a mais falada e da qual muito é cobrado, onde esta vem tomando lugar de quase todas as outras educações. Isto posto, entende-se que falar de educação especificamente a educação integral em tempo integral requer um olhar para trás, buscando compreender seus princípios, fundamentos, conceitos e concepções. Como dito pelo pensador grego Heródoto, o qual é tido como pai da história, que “pensar o passado é preciso para compreender o presente e assim idealizar um futuro”. Daí buscar-se-á neste capítulo a compreensão histórica dos caminhos percorridos pela educação integral, para então analisarmos se esta tem sido o resultado e se tem o futuro idealizado por seus inventores.

2.1 Educação em tempo integral e Educação Integral: principais conceitos

Na Constituição Federal de 1988, a educação é tratada como um direito social fundamental, público e subjetivo, obrigatória e um direito de todo cidadão, não fazendo menção à educação integral. No entanto, ao mencionar a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”, pode-se deduzir que, desde então, a educação já é considerada sob o viés de uma educação de formação integral do sujeito. Nesse sentido, já seria garantido a todos, por lei, o direito de estudar, de estar na escola e ainda mais, de ter acesso a uma educação integral.

Conforme Moll e Barcelos (2021, p. 788 - 789), entre 1988 e 2016 construíram-se fundamentos basilares para a democratização da educação e para que esta fosse de qualidade e pautada na integralidade do desenvolvimento humano. Destacam que o Programa Mais Educação teve um impacto significativo na retomada e qualificação de programas municipais e estaduais de educação integral, onde escolas do país inteiro focaram olhares e esforços na perspectiva de desenvolvimento pleno dos estudantes.

Neste mesmo olhar, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual/cognitiva ou a dimensão emocional/afetiva (BNCC, 2018, p. 14).

Portanto, cabe destacar que são distintas as expressões Educação Integral e Educação em Tempo Integral e a SEE/MG vê a educação integral no tempo integral como uma estratégia, conforme o Documento Orientador de Educação Integral, declarando que:

O tempo é uma das estratégias que possibilita a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo Escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, considerando a diversidade de materiais que são ofertados nas experiências educativas, atento às interações e organizações de agrupamentos entre os estudantes, promotora de saberes de diferentes matrizes étnico-raciais no currículo escolar, assim como asseguradora da escuta e participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar (Minas Gerais, 2024, p. 7).

Sendo assim, como visto, mesmo distintas a ideia de educação integral e de tempo integral coincide, pois ambas tratam de uma integralidade, uma direcionada a formação e a outra a ampliação do tempo de permanência na escola. Deve-se então compreender que uma favorece a outra, pois um tempo a mais possibilita a formação das diversas dimensões humanas, a qual não acontece só na escola, mas cabe a esta garantir uma formação plena dos estudantes.

Desta forma, não se confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral. A ampliação da jornada escolar é uma oportunidade para a formação integral dos estudantes, pois esta maior carga horária proporciona que sejam construídas múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem, e que em um único turno, numa carga horária reduzida, com disciplinas voltadas para o ensino da base nacional comum, não se tem tempo hábil para o desenvolvimento e formação das demais competências e habilidades socioemocionais necessárias aos educandos. Veja que, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009),

O ensino escolar deve contribuir para formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho e dos tipos de emprego; prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania e formar cidadãos éticos e solidários (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009, p. 53).

Corroborando com esta ideia a LDBEN, no seu art. 2º ao citar que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Associado a isso, o seu art. 3º aponta que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- [...]
- X - Valorização da experiência extracurricular;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais
- [...] (Brasil, 1996).

Ante ao exposto, tanto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), quanto pela LDBEN, percebe-se que a ampliação do tempo pode ser um meio pelo qual seja possível promover uma formação integral, considerando as práticas e saberes tanto dos docentes quanto dos discentes, suas identidades, suas ideias e a liberdade de aprender. Contribui-se assim para com a formação de seres pensantes, críticos, criativos, vinculando a escola à sua realidade e prática social, promovendo uma educação com sentido e significado. Então, proporcionando condições e desejo no estudante de permanecer na escola, e que esta cumpra o seu papel enquanto lugar privilegiado de formação. Importa que a instituição esteja preparada e se organize pedagogicamente para oferecer um ensino que confira intencionalidade de formação, fazendo valer o tempo ampliado na escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) trazem um ponto importante de reflexão onde

Os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores (2009, p. 13, 14).

Assim sendo, é preciso investir tanto em práticas pedagógicas, como também considerar a participação dos docentes nessas implantações de políticas públicas, pois professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências. Contudo são, os docentes, essenciais neste processo de formação integral dos jovens, pois cabe a eles o papel mediador do conhecimento. Então além da necessidade de se implantar políticas de educação integral, é preciso estes sejam ouvidos e que se invista neles, tanto qualitativamente - por meio de formações, quanto quantitativamente - melhoria dos salários, para que sejam

colaboradores motivados e bem formados, com vista à efetivação destas políticas e à oferta da educação das crianças e jovens, preparando-os para o aprender a viver⁷.

Cavaliere (2007, p. 1018) discute sobre o tempo escola, cuja sua visão considera que em cada circunstância histórica ou local, é sempre em função de diferentes interesses e forças que atuam em diversas naturezas e origens, tais como cultura familiar, formação geral da criança e adolescente e associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho.

Para o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é o tempo de escola que possibilita que as “crianças, adolescentes e jovens tenham uma visão de si próprios no futuro e que as capacita a executarem, valendo-se do protagonismo como mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para essa construção como projeto de vida” (ICE, Caderno do Protagonista, 2019b, p. 14). Para tanto, no modelo do ICE existe um ideal formativo de jovens, com competências necessárias para viverem e conviverem no mundo, sendo sujeitos que buscam solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sua vida social além dos muros da escola. Refere-se à formação onde estes sejam capazes de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo e que ao final da educação básica este tenha:

Constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e valores; desenvolvido empatia aos problemas reais que estão ao seu redor, apresentando-se como parte da solução; desenvolvido amplas competências que permitam capacitar-se permanentemente nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro - seu projeto de vida (ICE, 2019b, p. 46).

Esta formação e consolidação de conhecimentos e valores, de desenvolvimento de competências nas várias dimensões da vida também são explicitadas no art.22 da LDBEN, sendo que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Desta forma, cabe à escola encontrar meios e tempo para alcance desta finalidade e, a escola de tempo integral pode ser um dos caminhos possíveis para isso. Em suma, é preciso entender que uma educação integral é aquela na qual os cidadãos, educadores e educandos se envolvem e compartilham saberes, dentro e fora da escola, constituindo-se assim como uma

⁷ Um dos pilares da educação adotado pela UNESCO.

proposta capaz de atender as demandas de formação dos jovens alinhadas às competências exigidas no século XXI, responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

2.2 Concepção de Educação Integral

A educação integral é aquela que considera o jovem como uma pessoa em construção, que possui conhecimentos culturais, sociais, valores, ética e emoções. Esta envolve diversas dimensões na formação dos indivíduos, propiciando assim o pleno desenvolvimento, indicando a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários, isto associado ao conceito de homem integral (Cavaliere, 2010, p. 1). Portanto, a educação não pode se restringir à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas sim a de criar o desejo em continuar a aprender por toda a vida a partir do reconhecimento de que os jovens já são e que é um erro dizer que eles precisam da escola para serem algo ou alguma coisa. A escola sim, é um lugar de valorização da vida, de transmissão de conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, mas também é um lugar onde o jovem se reconhece, aprende a conviver, a ser empático, a ser solidário e competente naquilo que executa.

Cavaliere (2010) aponta que a concepção de educação integral, no Brasil, passa pelo estudo do pensamento educacional nas décadas de 20 e 30 do século XX, significando uma educação escolar social e cultural, presente nas diferentes correntes políticas daquele período. Para ela, uma dessas correntes seria a liberal cujo objetivo era dar à educação integral a oportunidade de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (Cavaliere, 2010, p. 249).

Para tanto, esta concepção pode ser definida como uma educação capaz de possibilitar que os jovens ampliem seus conhecimentos sobre si e o mundo, os prepare para desenvolver habilidades que permitam sua inserção no mundo do trabalho, a participar nas decisões que lhe dizem respeito com pensamento crítico e criativo e a continuar aprendendo ao longo de sua vida. Ou seja, a educação integral é aquela que reconhece os jovens na suas multidimensões, se compromete com a oferta de estratégias que intencionam garantir a todos condições de igualdade de direitos e uma educação para além dos princípios da cognição.

Assim sendo, é preciso romper com a ideia de que a educação integral, no Brasil, trata-se de uma oferta de espaço de funcionamento diário, onde os pais deixam seus filhos, seja para que os próprios possam trabalhar ou para que seus filhos tenham acesso a alimentos e cuidadores. Esta precisa de fato cumprir com seu papel de transformadora de realidades, onde ao jovem seja possibilitado ser quem ele quiser ser, competente para saber decidir, sendo-lhes garantido os direitos e conhecimentos básicos para isto.

Cavaliere (2007) em uma pesquisa realizada ao longo de dez anos, relata que:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a educação integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (Cavaliere, 2007, p. 1028).

Após anos da referida pesquisa, a visão de uma educação assistencialista ainda não mudou. Torna-se então necessário mostrá-la como uma oportunidade a mais de aprendizagem, com um currículo vivo, pensado com intencionalidade em cada um de seus componentes, com uma formação contemplando o projeto de vida dos estudantes, que venha de encontro ao desenvolvimento de habilidades e competências apontadas na BNCC e no CRMG.

A BNCC afirma que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (Brasil, 2018, p. 17).

Isto é, o tempo destinado à permanência dos estudantes na escola, conforme a concepção de educação integral assumida pela BNCC diz respeito à organização intencional de práticas educativas que promovam aprendizagens alinhadas às necessidades, potencialidades e interesses dos alunos, bem como aos desafios postos pela sociedade atual. Tal perspectiva se dá na busca de uma formação de sujeitos autônomos, capazes de mobilizar esses aprendizados em diferentes contextos de sua vida.

Fato é que o desenvolvimento integral é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e expressa-se na multidimensionalidade dos indivíduos, ou seja, na sua existência, seja ela nas dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural, na sua constituição de

pessoa. Numa proposta de formação integral deve-se pensar no trabalho para além do cognitivo, envolvendo também o social, o psicológico e o afetivo do estudante. Todavia, para isto a educação integral ofertada pela SEE/MG é vista como programa prioritário e estratégico, em consonância com a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a Lei 14.640/2023 e o Decreto SEE 47.227/2017, tendo por fundamentos básicos:

Os Princípios Educativos (Pedagogia da Presença⁸, Quatro Pilares da Educação, Protagonismo⁹ e Educação Interdimensional¹⁰) que são operacionalizados pelo currículo, cuja Prática Pedagógica e Metodologias de Êxito se orientam por meio dos três Eixos Formativos - Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI (Minas Gerais, 2024, p. 8).

Considera-se também que, a integração entre família, escola, currículo, ensino e aprendizagem, sociedade em geral, nas diferentes etapas da Educação Básica tende a possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos-prévios dos estudantes e dos conteúdos tradicionalmente inseridos nos livros didáticos. Uma vez vinculando as práticas sociais e a vida cotidiana, valorizando o eu e o outro, o que eu sei e como posso contribuir, deixa de ser o papel da escola a de uma mera transmissão de conteúdo. Para tanto, o tempo maior na escola potencializa e favorece este cenário. Como aponta Nidelcoff (1991, p. 14) “Para alguns a escola é somente uma parte das atividades de formação. Para outras, a escola é tudo”.

Como se pode perceber, faz-se necessário eliminar barreiras que impeçam os estudantes de permanecer e ascender na trajetória escolar, especialmente os mais vulneráveis, bem como as pessoas com deficiências intelectuais, estudantes negros, os da classe social econômica desfavorecida, os povos indígenas, entre outros. Neste aspecto, a educação em tempo integral precisa ser mediada por metodologias e práticas educativas que façam sentido para todos os estudantes.

⁸ A Pedagogia da Presença é o Princípio Educativo que fundamenta a relação entre educadores e educandos e orienta ações afirmativas de toda a Equipe Escolar, em todos os espaços educativos para apoiar os estudantes no processo de desenvolvimento de suas potencialidades, competências e habilidades (Documento Orientador Educação Integral SEE/MG 2025, p. 12)

⁹ O Protagonismo é um Princípio Educativo conceituado por Antônio Carlos Gomes da Costa como “a designação para a participação de adolescentes atuando como parte da solução no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (ICE, 2020, apud Documento Orientador Educação Integral SEE/MG 2025, p. 13)

¹⁰ A Educação Interdimensional é o Princípio Educativo que considera a educação que transcende o domínio da racionalidade (do logos) e incorpora os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mythos). Orientados por este Princípio Educativo, a escola atua na perspectiva da integralidade da ação educativa, considerando, portanto, a interdimensionalidade dos estudantes (Documento Orientador Educação Integral SEE/MG 2025, p. 13)

Nesta perspectiva, a proposta para a educação integral adotada pela SEE/MG, apontada em suas diretrizes desde 2018, ancorada no Modelo do ICE - Escola da Escolha,¹¹ instituto parceiro do Estado de Minas Gerais, onde a base fundamental para essas diretrizes é o compromisso com a integralidade da ação educativa, tanto no que diz respeito às diretrizes institucionais, quanto a aplicabilidade e integração do currículo, quanto ao fazer no chão da escola, sendo para essa:

[...] a tarefa mais complexa da gestão escolar: assegurar que a escola cumpra a sua missão, garantindo uma educação de qualidade para o estudante, comprometida com seu pleno desenvolvimento (corpo, intelecto, espírito e emoção) e com a introdução de um currículo que traga sentido e significado para o estudante (Minas Gerais, 2024, p. 105).

Para tanto, a SEE/MG assegura que o currículo proposto para a formação integral em escolas de tempo integral deve ser tratado de maneira integrada, com sentido e significado para cada estudante, assegurando que a sua parte diversificada “ganhe robustez e lugar ao lado dos componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular” (ICE, 2019c, p. 13). Isto é, que não haja privilégio de um componente curricular da base nacional comum em detrimento ao da parte diversificada do currículo, onde um seja tratado com maior importância que o outro, mas que cada um se ocupe em formar os jovens conforme sua proposta, seus objetos de conhecimento e de aprendizagem.

Abrimos aqui um parêntese para que se entenda o papel do ICE nas ações pedagógicas da educação em tempo integral do estado de Minas Gerais e em outros estados onde este se faz presente. A SEE/MG firmou parceria com este instituto devido a sua falta de materiais apropriados para atender ao currículo da educação integral de forma intencional, ou seja, um currículo voltado para o desenvolvimento multidimensional dos estudantes. Por meio desta parceria essa Secretaria passou a compor o seu currículo na parte diversificada com os componentes curriculares, denominadas pelo Instituto de Metodologias de Êxito. Estas articulam-se com o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando o repertório acadêmico,

¹¹ O Modelo da Escola da Escolha, criado em 2003, pelo ICE, tendo como escola precursora o colégio Pernambucano. De acordo com o próprio ICE, sua concepção é ancorada no compromisso que ultrapassa a ideia de educação prioritariamente focada na dimensão cognitiva, e considera o ser humano nas suas dimensões corporal, afetiva e espiritual, localizando-o em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva. Neste, ao decidirem transcender o marco da reforma física de uma escola pública e ingressar no seu reordenamento político-institucional e pedagógico, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada construíram uma nova equação de corresponsabilidade social não restrita ao horizonte de uma política de governo; mas, ao contrário, uma tendência que viria a se tornar irreversível como potente motor de mudanças na Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, após a consolidação das inovações em conteúdo, método e gestão que hoje constituem o Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2019, p. 13, 14 - Concepção do Modelo da Escola da Escolha - Ensino Médio).

cultural, social e emocional dos estudantes. “Elas são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes em distintas áreas” (ICE, 2019e, p. 16). Isto posto, a SEE/MG fundamenta-se que com a oferta destes componentes curriculares será possível a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências para o século XXI (Minas Gerais, 2024, p. 10).

Há de considerar que a parceria público-privada traz consigo vieses ideológicos de que a escolarização oferecida pelo Estado é deficitária, de má qualidade e incapaz de atender com qualidade seu público-alvo, vindo nesta parceria a resolução para os problemas (Sousa e Oliveira, 2023, p. 2). Ainda que, quando o Estado firma parcerias, essas instituições privadas atuam tanto como Aparelhos Ideológicos de Estado, disseminando ideologias, quanto atuam como Aparelhos de Repreensão do Estado, quando este passa a agir por meio de leis e decretos (Althusser 1987, p. 46 e 47). Desta forma, compreendendo que o ensino torna-se então uma reprodução de apostilas e material didático pelos educadores, limitando assim a prática docente.

Também há alguns autores que afirmam haver interesse não apenas ideológico destes institutos, mas também o financeiro, como questionado por Sousa e Oliveira (2023, p.3) - “qual público pertence o ganho real com essas parcerias estabelecidas: alunos, professores e gestores das escolas estaduais mineiras ou as instituições privadas?” Sendo assim uma crítica de que o ganho com isto é da empresa privada.

Sabe-se que hoje no estado de Minas Gerais há várias parcerias com institutos na rede pública de ensino, não apenas para a educação integral, mas também voltadas para a gestão escolar, para o novo ensino médio e outros. Isto posto, para se afirmar ou não que essas parcerias são apenas ideológicas, políticas ou de interesses próprios é preciso reconhecer que esta relação é complexa, pois varia de acordo com o ponto de vista de cada um.

Para tanto, uma pesquisa e análise do material utilizado no currículo nas escolas mineiras de educação em tempo integral foi feita. Destacamos aqui os materiais aplicados nas aulas de Projeto de Vida, onde aos estudantes são oportunizadas condições para que estes adquiram competências sociais e emocionais como: autoconhecimento, autoconceito, responsabilidade, empatia, resiliência, valores, e outras que tornam possível ao jovem ser formado com capacidade de se conhecer e reconhecer, de construir valores positivos acerca de si e do outro, de saber lidar com suas emoções e limitações, de agir com solidariedade, capaz de resolver problemas e outros tantos, é possível afirmar que as parcerias público privada, aqui especificamente com o ICE, podem e trazem importante contribuição na formação

socioemocional dos estudantes mineiros e que esta parceria é uma via de mão dupla, sendo benéfica também para o estado e seus estudantes.

Contudo, dentre as concepções de educação integral, importa que as parcerias estabelecidas pela SEE/MG entre o setor privado e a educação não são apenas benéficas, mas estratégicas e fundamentais para a implementação da educação integral no estado. Por meio de recursos como materiais estruturados, formação a docentes e gestores, esse atuou onde o estado encontrava, à época da parceria firmada, dificuldade em implementar sozinho. Ademais, o instituto proporcionou formação a professores e gestores, orientações de práticas e de metodologias, conectando aprendizado, desenvolvimento de competências sociais e emocionais aos estudantes. Importa assim ver no ICE um parceiro que trouxe intencionalidade curricular e pedagógica, além de integrar a base nacional comum à parte diversificada, focando no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos jovens. Não sendo nesta pesquisa foco os outros interesses que o mesmo possa ter e sim a implementação vivenciada nas escolas, acredita-se que esta tem sido uma parceria eficaz.

Importa que, as práticas propostas, sejam elas por parcerias ou não, seja de uma educação integral capaz de promover uma formação para a vida dos estudantes, com vistas a aquisição de competências pessoais e sociais, entendendo por competências a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 6) e que estas envolvem a cooperação mútua entre comunidade, escola e poder público, ou seja todos os setores, inclusive o privado, em regime de colaboração.

Desta forma, torna-se possível propor uma educação integral, que realmente seja um espaço de exercício de valores e de promoção do pleno exercício da cidadania, e na qual as práticas docentes são permeadas pela intencionalidade curricular e pedagógica. Isto é, que o docente saiba como, o quê, porquê, para quê e para quem ensinar, valendo-se de um currículo que tem como visão não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, “mas de uma educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho)” (Minas Gerais, 2024, p. 4), onde os estudantes vivenciam e consolidam as aprendizagens propostas, essenciais para o seu desenvolvimento humano. Para isto, além de ampliar o tempo é preciso também de currículo pensado, elaborado com intencionalidade.

Nas políticas públicas estabelecidas no âmbito federal vemos diretrizes que em sua maioria tem foco no cumprimento da meta de ampliação da oferta, ou seja políticas para

oferta de tempo integral, mas poucas ou quase nenhuma de oferta de materiais específicos para a formação integral. Uma dessas foi recentemente lançada pelo governo federal com o objetivo de ampliar em um milhão as matrículas de educação em tempo integral em todo o Brasil. Em maio de 2023, o governo federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral, instituído oficialmente pela Lei nº 14.640, sancionada em 31 de julho de 2024. De acordo com o governo, a meta é alcançar 3,2 milhões de matrículas até 2026 (Brasil, 2023), sendo o propósito principal desta lei, a ampliação da oferta da educação em tempo integral, já prevista no PNE (2014) e o atingimento de sua meta 6 - de 50% das escolas públicas de todo o país, atendendo pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica.

Esta ação é um fomento, pois de acordo com dados do Censo Escolar de 2023, a média de alunos brasileiros matriculados em tempo integral era de 21,%. Nas creches das redes municipais, esse índice era o maior, chegando a 57,9%, apresentando um crescimento de 0,9 ponto percentual em relação ao ano de 2022. A pré-escola apresenta uma taxa de 14,2% de matriculados; no Ensino Fundamental o número ficou em torno de 14,9%, e dos matriculados no ensino médio com tempo de permanência na escola ou em atividades escolares igual ou superior a 35 horas semanais, um total de 20,4%. Estes dados mostram que o alcance da meta proposta pelo PNE/2014 ainda não foi alcançado.

Porém, não basta propor leis e decretos se não entenderem onde está a dificuldade em se cumprir cada meta proposta. É preciso que entenda o jovem, como ele pode contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem e que ele perceba as vantagens de uma escola de tempo integral para a sua formação enquanto cidadão. Para isto, o ICE em seu Caderno de Formação - Concepções do Modelo Pedagógico - Conceitos, orienta o fazer pedagógico nas escolas de tempo integral, afirmando que:

Torna-se necessário que as práticas escolares – por meio de suas metodologias de trabalho – criem condições para a escuta das falas das crianças em detrimento de sua regência por parte do adulto. Compreender como as crianças interagem e agem na escola e como elas podem contribuir para que o espaço da escola seja, efetivamente, o espaço de todos e não só dos adultos, deve compor o repertório de observação cotidiana do professor e de todos os educadores (ICE, 2019c, p. 7).

Isto posto, ou seja, além de compreender como as crianças interagem e agem na escola por meio da escuta destes, o planejamento pedagógico é essencial para a implementação bem-sucedida da educação integral. Padilha (2001) aborda que o planejamento deve ser de forma dialógica e participativa, que é crucial para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos alinhados com a educação integral. Isto é, um projeto

político-pedagógico construído coletivamente, com a participação da sociedade civil, pais, estudantes, professores e todos os interessados, sendo uma proposta de trabalho onde os envolvidos possam expressar o seu querer e propor formas de alcance de uma educação para todos, criando e recriando. Corrobora a isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 320) ao afirmarem que:

É importante considerar que a cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos de seu cotidiano.

Os referidos autores fornecem uma visão que é relevante para a análise das políticas de educação integral, bem como para a compreensão da estrutura organizacional das escolas públicas. Estes além das normas impostas pelas leis também exaltam o cotidiano, quando e onde a prática acontece. Isto é de suma importância ser considerado para o alcance das metas. É preciso que todos os envolvidos estejam engajados nesta missão.

Para tanto, entende-se que, ao estabelecer metas, os governantes estão preocupados com algo que os dados apontam como relevantes e que precisam ser cuidados, como o caso de proteção aos vulneráveis e a de propor uma educação com vistas à formação integral dos estudantes. Mas de outro lado estão a quem estas políticas se destinam. Se a oferta não for alinhada aos interesses a que se destina, dando condições e proporcionando a coparticipação no processo, será uma política fadada ao fracasso. Pois mesmo que sejam vistas como necessárias, se os beneficiários não a virem desta forma, ter-se-á uma dificuldade de aceitação, como se vê, tomando por base estudos realizados.

Então é evidente que a educação dentre seus objetivos deve ter a formação dos jovens para além da dimensão cognitiva, mas ter o compromisso de tornar-lhes cidadãos capazes de entenderem os contextos da vida pessoal, social, produtiva; dando-lhes condições de construir visões de si próprios no futuro, valendo-se de suas potencialidades, de suas intenções e capacidades de opinar quanto ao que desejam para si, para sua comunidade e para o seu ambiente, seja ele escolar ou fora dele.

Enfim, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, importa destacar que a gestão democrática nas escolas e em sala de aula é um componente-chave na implementação eficaz de educação integral. Paro (2008) aborda as questões de gestão escolar e democrática,

fornecendo referências para uma educação significativa e como esta influencia na sua qualidade, afirmando que:

Por mais que os avanços da Pedagogia venham demonstrando exaustivamente a vinculação entre a aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento de autonomia do educando (Paro, 2008, p. 25).

Desta forma, conforme Paro, embora os avanços educacionais façam evidências de forma consistente a relação entre aprendizagens significativas e práticas que reconheçam o estudante como sujeito ativo no processo de aprender, observa-se que outros condicionantes de natureza ideológica ainda exercem forte influência. Como consequência, muitos educadores tendem a manter práticas de caráter dominador, com vista a formação cognitiva e que pouco contribuem para a construção da autonomia dos alunos e ou uma formação integral.

Conclui-se então que, na educação integral, é relevante a gestão participativa do educando nas escolas estaduais e nas salas de aula, considerando que a participação ativa torna o jovem estudante capaz de exercitar sua cidadania, contribuindo para com o seu processo de formação. Também que, pensar políticas públicas para a educação integral requer um olhar para além da ampliação do tempo e que as parcerias podem contribuir para uma oferta qualificada. Isto se sua concepção estiver em que a escola é um espaço não apenas lugar de transmissão de conteúdo, mas de preparação para a vida, onde o jovem não é apenas mais um número, mas sim alguém que importa, dotado de inteligência e emoções. Portanto, a formação integral deve ser um compromisso tanto dos educadores, de gestores, quanto dos legisladores que estabelecem esta política pública.

3 PANORAMA E POLÍTICAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo apresentaremos um breve panorama da política pública de educação integral no país e da implantação do programa de educação integral em Minas Gerais utilizando documentos norteadores disponibilizados pela SEE/MG, identificando suas principais diretrizes. Daremos maior ênfase ao ensino médio em tempo integral, a partir do ano de 2018, para que seja possível compreender sua proposta e a prática no contexto das escolas estaduais selecionadas para esta pesquisa, no sentido de identificar as estratégias de implantação propostas e como têm sido executadas.

3.1 Educação Integral: aspectos gerais

Fato é que a educação integral tem por aspecto principal o desenvolvimento completo dos estudantes, ou seja, das dimensões cognitivas, sociais, emocionais, éticas, físicas e culturais, não se limitando ao aumento de tempo-escola. Portanto seus princípios devem incluir a equidade, a inclusão, a autonomia e centralidade na vida dos estudantes, objetivando que estes sejam responsáveis, dotados de capacidade de decisão e consciente de seus direitos e deveres, para assim viverem a vida conforme seus projetos e decisões. Cabe então à escola demonstrar-lhes os caminhos possíveis, não tolhendo-lhe as oportunidades de crescimento social, cultural e econômico. Para tanto, esta deve integrar atividades curriculares conectando cognição e habilidades essenciais para o Século XXI.

Ademais, “dizem que, se as coisas mudassem e os tratamentos realmente fossem adaptados aos doentes, seria possível curar a todos, ou ao menos evitar, após seis anos de tratamento básico, que os doentes fossem orientados para caminhos diferentes” (Perrenoud, 2001, p. 12). Essa frase é uma passagem do livro *A Pedagogia na Escola das Diferenças* de Philippe Perrenoud, que traz de forma figurativa um relato sobre um planeta de nome Kafka, onde as crianças que nascem imortais são obrigadas a serem tratadas com um único tipo de medicamento, de forma obrigatória, ou seja, o que antes era facultativo para as famílias se torna compulsório a partir dos seis anos de idade.

Com a leitura do texto fica evidente que é uma alusão à escola, que trata todos de forma igual, com os mesmos métodos de ensino, mesmas angústias diante de alguns fracassos e desejos de mudanças, mas devido às condições burocráticas e o medo de assumir o erro que possa advir de ações inovadoras, imobiliza-se a busca de novas curas para doenças já diagnosticadas.

Assim sendo, apesar da educação integral ser uma política recorrente, há de considerar que se faz preciso discuti-la, entender as propostas governamentais e conforme Coelho: “Se emprendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de aprendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa.” (Coelho, 2009, p. 84)

Portanto, por meio de ordenamentos normativos os governos federais, estaduais e municipais vêm buscando implementar essa política. Destaca-se que a SEE/MG vem implementando-a por meio de parcerias com institutos e que sua finalidade conforme Documento Orientador da Educação Integral 2024 é de que os jovens possam trilhar seus caminhos e que eles são capazes de:

Fomentar uma participação autêntica, quando ao agir e o jovem pode influir, por meio de palavras e atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida e a vida de todos aqueles em relação aos quais ele assumiu uma atitude de não indiferença, uma atitude de valorização positiva (Minas Gerais, 2024, p. 12).

Neste contexto, a política de implantação dos programas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual de Minas Gerais a partir de 2018 é apontada como uma dessas possibilidades de cura¹² para um determinado público, com vistas à transformação de realidades por meio de uma educação libertadora, onde todos os estudantes do ensino médio possam ser capazes de pensar por si só, de serem protagonistas dentro e fora da escola, de tomarem decisões assertivas sobre seu futuro, sabendo quem são, onde estão, qual o mundo em que querem viver, e aonde pretendem chegar.

Conforme Freire (1983, p. 43),

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Nota-se que há uma confluência entre os ideais da SEE/MG e o excerto da obra de

¹² Parafrazeando a cura na citação de Perrenoud.

Freire, onde os estudantes enquanto seres que criam e recriam sejam respeitados em suas singularidades e como garantia de direitos lhes sejam oferecida uma educação para melhor orientá-los nas suas escolhas de propósito de vida. Este processo de criar, recriar, ou seja, de aprender e transformar, inicia-se desde o nascimento, sendo que quanto maior for o acesso às informações e às culturas, melhor formação eles terão. Isto se considerarmos como formados aqueles que são capazes de compreender, interagir e intervir no espaço onde se encontram.

Portanto, um currículo dinâmico, que atenda a todas essas especificidades e garanta direitos, tem melhores possibilidades de ser executado em um maior período tendo, primordialmente, o estudante inserido no processo, tornando-se corresponsável pelo seu aprendizado. Contudo, a escola ainda não deixou de ser vista como o lugar de ensino, onde o conhecimento é transmitido aos estudantes pelos professores, como aqueles detentores do conhecimento e aos estudantes cabe apenas receber as informações, sem nenhuma participação neste processo. Weisz pondera que:

Se o professor acredita que sua tarefa é simplesmente transmitir os conteúdos, ou, como se diz “dar” a matéria, resta muito pouco à sua criação: vai se utilizar apenas do livro didático e dará aulas expositivas nas quais se esforçará para apresentar, o mais claramente possível o conteúdo que quer que seus alunos aprendam. No entanto, quando se trabalha com um modelo de aprendizagem construtivista e um modelo de ensino pela resolução de problemas, as exigências são outras (2009, p. 117).

Há de se considerar que, na aprovação do PNE em 2001, houve um avanço na consolidação da política pública, proposta para a educação em tempo integral. Já em sua introdução, nas subseções Objetivos e Prioridades, o antigo PNE estabeleceu como prioridade o tempo integral para crianças das camadas sociais mais carentes, garantindo o ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças/jovens de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso, permanência e conclusão nas escolas públicas.

Essa prioridade deveria incluir o necessário esforço dos sistemas de ensino para que, nesse tempo a mais, todos obtivessem a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna, onde o processo pedagógico fosse adequado às necessidades dos estudantes e correspondesse a um ensino socialmente significativo. Apesar de ter como prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, essa prioridade não deveria, em hipótese alguma, caracterizar a educação pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomendava era uma “educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela” (PNE, 2001, p. 11). Portanto, pensar que educação integral é necessária apenas aos de

poder econômico aquisitivo menor é um equívoco, ela é uma garantia de direito a todos.

O segundo PNE (2014) vai mais além, ampliando o público a ser atendido, abordando na meta 6 que se deve “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”, sendo destaque a Estratégia 6.1:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014).

Neste enfoque, a educação integral no Brasil toma o papel de caminho possível para a promoção de um desenvolvimento pleno dos estudantes. Este PNE considera a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência destes estudantes na escola, inserindo na jornada escolar efetivo trabalho, combinados com atividades recreativas e culturais (PNE, 2014, item 6.9). Ressalta-se que ele objetiva combinar atividades recreativas com o trabalho escolar, então sua proposta é uma educação em todas as suas nuances, garantindo na ampliação do tempo o aprendizado escolar, também o desenvolvimento estudantil nos diversos aspectos.

Todavia, ainda há muito o que ser feito. Somente ações entre Estado, via políticas públicas, que garantam tanto os direitos educacionais, quanto os sociais, a alimentação, a saúde, ao trabalho, moradia, lazer e outros já definidos em leis, poderão contribuir para o alcance desta meta, não apenas em números, mas também em qualidade.

Para tanto propor uma educação integral com foco nas crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, capazes de agirem criticamente sobre si e seu entorno é um compromisso não só da escola, mas de todos os agentes tanto políticos, quanto públicos ou privados. Para Diniz (2025) a intersetorialidade é uma estratégia necessária para buscar garantir o que está determinado no texto da Constituição Federal e esta

se associa à perspectiva de uma forma de planejar e executar as políticas públicas pautadas, especialmente no entendimento de que se os diferentes setores envolvidos trabalharem de forma articulada, apresentarão condições de potencializar suas ações, seus recursos (humanos, financeiros e infraestruturais), bem como os seus resultados (Diniz, 2025, p. 4).

Isto posto, é preciso um novo arranjo organizacional, visando o enfrentamento dos desafios estabelecidos, com propostas de ações intencionais que envolvam os vários setores, tendo em vista a oferta de oportunidades para o pleno desenvolvimento humano, com promoção de condições para a aquisição de competências e habilidades além das cognitivas, ampliando tempos, tornando possível a permanência, oportunizando diferentes espaços de aprendizagem, implicando assim a aldeia inteira¹³ na formação desses estudantes.

Com o fim de apresentar um delineamento histórico dos movimentos e leis voltados para a educação integral no Brasil, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 1 - Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral no Brasil.

(Continua)

Ano	Marco	Principais Características
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Escolanovismo Brasileiro)	Teve como influência o pensamento de John Dewey (1859-1952). Dentre os apoiadores do movimento, se destacavam grandes nomes da educação brasileira, como Anísio Teixeira e Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Princípios levantados pelo movimento da Escola Nova: educação para a democracia, pública e universal, integração social, laicidade e obrigatoriedade do ensino.
1950	Criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	Criados por Anísio Teixeira. Nestes centros eram ofertados os conteúdos tradicionais da época (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) nas escolas-classes ¹⁴ , enquanto os novos conteúdos (artes, os esportes, a cultura local e preparação para o trabalho), até então considerados menos importantes, eram desenvolvidos no contraturno nas escolas-parques ¹⁵ .
1980	Criação dos Centros Integrado de Educação Pública (CIEPs no Rio de Janeiro)	Idealizados por Darcy Ribeiro, os CIEPs, inaugurados em 1985, objetivavam promover a melhoria na qualidade do ensino fundamental no Rio de Janeiro por meio da educação em tempo integral. Público-alvo: os estudantes de baixa renda, como uma forma de auxílio social para eles. Esses tinham por objetivo complementar o currículo formal com atividades diversificadas na vivência em várias situações de aprendizagem.

¹³ “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Esse é um provérbio africano (Autor desconhecido).

¹⁴ Local onde na concepção de Anísio Teixeira o ensino tradicional poderia continuar sendo oferecido.

¹⁵ Local onde eram oferecidos os novos componentes em forma de oficinas, com variados espaços como biblioteca, ginásio de esportes, anfiteatro entre outros.

Quadro 1 - Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral no Brasil.

(Continuação)

Ano	Marco	Principais Características
1988	Constituição Federal do Brasil/1988	De acordo com Moll (2010, p. 73) ao afirmar uma série de direitos ao cidadão, a Constituição traria um “espírito de integralidade formativa”.
1990	Criação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)	Criados pelo então presidente Fernando Collor de Melo, propunha a implementação de diversas escolas no Brasil, ofertando ensino fundamental em horário integral.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)	Assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, propondo o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e uma qualificação para o trabalho, assegurando-lhe igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
1996	Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB)	Normatiza diretrizes para a educação. Em seu artigo 34 faz referência à ampliação do tempo de permanência diário do estudante na escola.
2001	Plano Nacional de Educação (2001)	A Meta 18 desse plano faz menção ao direito do ensino integral a crianças e adolescentes, propondo adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.
2007	Portaria nº 17/2007 Programa Mais Educação - MEC	Integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do governo federal para ampliação da jornada escolar, na perspectiva de educação integral. Tinha por objetivo propiciar a construção de outros saberes através dos macrocampos, com atividades no contraturno da matrícula do estudante. Repassava dinheiro às escolas com baixo índice no IDEB, medido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para materiais pedagógicos e para a alimentação.
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.	Criado e regulamentado em 2007 pela Lei nº 11494/2007 e Decreto nº 6253/2007 em substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), ampliando a distribuição de recursos às demais modalidades de Educação Básica, incluindo o repasse às escolas de tempo integral.

Quadro 1 - Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral no Brasil.
(Continuação)

Ano	Marco	Principais Características
2009	PROEMI - Programa do Ensino Médio Inovador	Instituído pela Portaria nº 971/2009, ampliava a permanência dos estudantes na escola e propunha oferta de atividades no contraturno como: Acompanhamento em Língua Portuguesa e Matemática, Iniciação Científica e Pesquisa, Línguas estrangeiras e Mundo do trabalho, e outras.
2014	Plano Nacional de Educação (2014)	Instituído pela Lei nº 13.005/2014, destaca-se aqui a Meta 6 que propõe ampliar a educação pública para tempo integral, ampliando o número de escolas ofertantes em no mínimo 50% de escolas públicas e aumentando o número de estudantes atendidos em pelo menos 25% até o ano de 2024 (Brasil, 2014).
2016	Portaria nº 1145/2016 - MEC	Institui o programa de fomento à implementação de educação em tempo integral no ensino médio, criado pela Medida Provisória nº 746/2016. Esta portaria estabelece que Secretarias de Educação (estaduais e municipais) devem enfatizar a melhoria dos índices escolares, conforme Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).
2016	Portaria nº 1144/2016 - MEC Novo Mais Educação	Reformulação do Mais Educação, dando ênfase aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer. Consiste no programa de fomento à educação em tempo integral para as escolas de ensino médio.
2017	Lei Federal de Nº 13.415 de 2017.	Esta altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Orienta que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, s/p).
2017	Portaria nº 727/2017	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13415/2017.

Quadro 1 - Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral no Brasil.
(Conclusão)

Ano	Marco	Principais Características
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Trata dos Objetivos de Aprendizagem para a educação básica com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento global do estudante, isto com a superação da fragmentação do conhecimento e à sua aplicabilidade na realidade do estudante.
2021	Decreto nº 10.656/2021	Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este, considera como educação básica em tempo integral a jornada escolar do estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.
2023	Lei nº 14640/2023	Lei federal que busca fomentar a criação de novas matrículas em tempo integral, em todas as modalidades e etapas da educação básica. Trata-se de um fomento na perspectiva de atingimento da Meta 6 do PNE 2014-2024.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A partir do quadro 1 tem-se uma visão das diversas ações formuladas, por parte do governo federal, sendo que algumas não tiveram continuidade por se tratarem de políticas de governo, ou até mesmo idealismo de alguns gestores. Mas é inegável que desde a década de 1930 tem sido pensada a escola de tempo integral no Brasil.

Pode-se considerar como um dos marcos de implantação a criação por Anísio Teixeira, em 1950, durante sua passagem pela Secretaria de Educação da Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), situado na cidade de Salvador, que visava à formação de um cidadão consciente, preparado para as transformações da sociedade. Sua proposta era de ofertar uma educação profissionalizante e integral voltada para as populações mais carentes. Na década seguinte, também idealizado por Anísio Teixeira, foi construído o Centro de Educação Elementar (CEE) em Brasília-DF, com a oferta de um Jardim de Infância, das citadas Escola-Classe e da Escola-parque.

Nestes Centros, ao concluírem o tempo destinado ao jardim de infância (4 a 6 anos), os alunos ingressavam na Escola-Classe (7 a 14 anos), tendo por objetivo a educação intelectual e sistemática e, paralelamente, complementavam sua formação na Escola-Parque, onde teriam aulas com vistas ao desenvolvimento artístico, também físico e recreativo, perfazendo uma jornada escolar de oito horas diárias.

Além destes, também houve a tentativa de oferta da Educação Integral com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente conhecidos como “Brizolões”, no Rio de Janeiro nos anos 1980, idealizados por Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola (PDT). Eram centros educacionais que funcionavam em turno único, com jornada diária de 9 horas e ofertavam aulas das disciplinas tradicionais mescladas às novas, no mesmo local escolar. Ao todo, foram construídos 500 CIEPs nos dois mandatos de Brizola (Menezes e Santos, 2001, s/p).

Em cada unidade do CIEP era prevista a matrícula de uma média de 600 estudantes, nos anos de escolarização da 1ª a 8ª série (à época). A estes eram oferecidas quatro refeições diárias, possibilidade de tomarem banho, de realizarem atividades físicas e ainda contavam com assistência de médicos e dentistas.

Já os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), criados no ano de 1990 e inaugurado em 1992, pelo então presidente Fernando Collor de Melo, propunham a implantação de 5000 escolas de ensino fundamental em horário integral no Brasil, com uma capacidade de atender uma média de 6 milhões de jovens, com permanência de 8 horas diárias e propunham também alfabetizar 500 mil adultos no período noturno. Além dos componentes da base curricular, eram oferecidas atividades esportivas e complementares para reforço escolar. No CIAC os estudantes também recebiam três refeições diárias, assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. O Presidente Itamar Franco ao assumir, por força de impeachment do então presidente, transformou o CIAC em CAICs - Centro de Atenção Integral à Criança (Menezes e Santos, 2001, s/p).

Percebe-se então que foram experiências que tinham particularidades próprias de cada uma, mas todas tiveram como inspiração o movimento escolanovistas¹⁶, entendendo este movimento como aquele em que o eixo da educação não está no intelecto e sim no sentimento, do esforço para o interesse, da quantidade para a qualidade. Este movimento intencionava a mudança da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas,

¹⁶ Movimento Escolanovista- movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado no fim do século XIX, propunha uma revisão e crítica à escola tradicional. Compreendia que a formação das crianças deveria se dar em todas as nuances e que estes fossem o centro da intenção educacional e não mais o professor (Menezes e Santos, 2001).

introduzindo ideias e técnicas novas, adaptando o ensino às fases de desenvolvimento. Desta forma, no Brasil, conforme Menezes e Santos (2001, s/p):

A Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. [...] um aspecto importante e político da Escola Nova é sua visão que liga a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deve atender aos desafios da sociedade e isso deve ser feito de forma crítica e dialogada (Menezes e Santos, 2001, s/p).

Diante do exposto deve-se considerar de grande valia o movimento no Brasil intitulado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, apresentando as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época como Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira, que defendiam que a educação deveria ser pública, obrigatória, laica, sem segregação de raça, sexo, cor, além de desenvolver-se em estreita relação com a comunidade, ser funcional e ativa, e os currículos deviam ser adaptados aos interesses dos estudantes.

Silva (2005) traduz bem este manifesto ao declarar que:

O manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, representou a tomada de posição dos intelectuais liberais num movimento em que propuseram a reconstrução educacional no Brasil estabelecendo princípios norteadores: universalização da educação, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação, descentralização, formação universitária para professores, educação pragmática e utilitária e espírito científico nas investigações (Silva, 2005, p. 60).

Isso demonstra, desde à época, a preocupação com a qualidade da educação ofertada, para todos e com a participação da comunidade, com um currículo vivo e interessante voltado para a formação integral do discente, pois as ações olhavam tanto para a atividade criadora, quanto a educação formal e intelectual, articuladas entre si, valorizando a vida social e comunitária da escola. Como afirma Cavaliere (2002, p. 251), levando a reflexão que:

apesar das particularidades de cada uma destas experiências, as quais são abrigadas no termo Escola Nova, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores e à formação global da criança (Cavaliere, 2002, p. 251).

Os fatos históricos demonstrados evidenciam que a implantação de uma educação

integral na educação básica tem sido, um assunto amplamente discutido por diferentes setores da sociedade, incluindo civis, educadores e governantes ao longo da história. Essa discussão revela que a Educação Integral está intrinsecamente associada à formação humana, em todos os seus aspectos, contemplando dimensões diversas, seja ela na perspectiva de ampliação da jornada escolar, seja na de promover a formação integral de cada indivíduo.

Ressalta-se que, nem todas as políticas de governo que são criadas em conformidade com os interesses ideológicos de um grupo político e/ou de quem está no poder são descontinuadas e, por vezes, se transformam em políticas de estado, as quais se configuram como políticas públicas pensadas por diferentes setores da sociedade, embasadas em leis existentes, com apoio social, com liberação de orçamento público a ser executado a longo prazo e que se mantém independente do governo que está no poder. Sobre esse tema,

tanto as políticas de governo como as de estado são políticas, o que vai determinar sua classificação ao longo dos anos é o apoio social, recursos para se manter e se perdurar independente do mandato. Para que uma política pública tenha embasamento para se tornar uma política de estado, ela deve ser construída ouvindo o máximo de vozes possível, ser embasada por evidências, ter bons indicadores de monitoramento e avaliação e especialmente com uma garantia de financiamento que não seja facilmente trocada ou descontinuada (Barão; Reseque; Monteiro, 2022, s/p).

Neste sentido, percebe-se que a educação integral é uma política de estado, a qual se tornará ainda mais forte quando estiverem juntos o poder governamental, os sistemas de ensino e sociedade civil buscando a promoção da educação básica integral e a garantia da aprendizagem dos estudantes. Esta é uma demanda que precisa ser cuidada para que medidas assertivas sejam tomadas, visto que, como apresentaremos no Capítulo 5, a partir da análise das respostas aos questionários aplicados aos educadores das escolas público-participante, do Censo Escolar e dos resultados de avaliações externas do SIMAVE de 2018 a 2024, verificou-se que a baixa promoção, baixa proficiência e evasão ainda é uma realidade nessas escolas. Dados estes sinalizam que a oferta com vistas à educação multidimensional ainda não é o que se espera.

3.2 Educação Integral em Minas Gerais.

Importa destacar que, conforme documentos e diretrizes, o governo do Estado de Minas Gerais vem buscando estratégias de implementação de ações voltadas para esse fim, o de oferecer a educação integral como política, não de governo, mas de estado. Para tanto, leis

e resoluções têm sido criadas, ampliando o arcabouço normativo que sustenta e estabelece parâmetros para sua continuidade, independentemente das mudanças de gestão. Além disso, observa-se um esforço crescente para consolidar a oferta de educação para formação integral, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral em Minas Gerais

(Continua)

Ano	Ação	Objetivo
2003	Resolução SEE/MG n° 416 de junho de 2003. Escola Viva - Comunidade Ativa	Propunha a ampliação do tempo escolar, visando reduzir a violência e melhorar o rendimento dos estudantes, por meio de projetos como o Abrindo Espaços ¹⁷ e o PEAS ¹⁸ - Programa de Educação Afetivo-Sexual e o Aluno de Tempo Integral.
2004/ 2005	Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI)	Projeto executado em algumas escolas por meio da Escola Viva-Comunidade Ativa. Inicialmente propunha atendimento no contraturno, ofertando atividades esportivas e artísticas. Diante dos resultados das avaliações externas, a SEE/MG reformulou a proposta ofertando atividades pedagógicas para melhorar o desempenho dos estudantes em relação à Matemática e Português.
2006	Escola de Tempo Integral (PROETI)	Documento oficial foi publicado apenas em 2009. Destinava-se aos estudantes com defasagem idade-ano escolar e com vistas a melhoria dos resultados. Vigorou até 2011.
2011	Lei n° 19481/2011 Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais	Instituiu o Plano Decenal do Estado de Minas Gerais, revogada pelo art. 14 da Lei n° 23197/2018. Propunha a ampliação progressivamente da jornada escolar diária, visando a oferta de tempo integral para 40% dos estudantes de 04 e 05 anos, em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social.

¹⁷ Programa de abertura das escolas nos finais de semana para desenvolvimento de atividades culturais, científicas, esportivas e recreativas com os pais e responsáveis pelos estudantes.

¹⁸ Consistia inicialmente em desenvolver a temática de sexualidade junto aos estudantes. Posteriormente ampliou seu foco para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Era dividido em três áreas temáticas: sexualidade e afetividade, adolescência e cidadania, mundo do trabalho.

Quadro 2 - Linha histórica e estratégias de implantação da educação integral em Minas Gerais

(Conclusão)

Ano	Ação	Objetivo
2013	Projeto Educação em tempo Integral	Programa que decorre de uma reformulação do PROETI, com vistas a ampliar as oportunidades educativas oferecidas aos estudantes.
2017	Decreto nº 47227/2017	Decreto estadual de Minas Gerais que dispõe sobre a Educação integral e integrada na Rede de ensino pública de Minas Gerais.
2018	Lei nº 23.197/2018 Institui o Plano Estadual de Educação	Plano instituído para vigorar de 2018 a 2027. Assim como o PNE, em sua Meta 6, propõe a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Isto posto, entende-se que o governo estadual de Minas Gerais vem desde 2003 pensando e buscando implementar algumas políticas de educação integral nas escolas mineiras. Percebe-se também que muitas delas foram descontinuadas com a mudança de governantes e que esta política toma força quando é criada uma lei regulamentando o tema, sendo o Decreto nº 47227/2017. Neste, em seu art. 1º é evidente que a proposta da educação integral, no Estado, visa assegurar o desenvolvimento de diversos saberes, não apenas o cognitivo, como se vê abaixo:

Art. 1º – A Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Minas Gerais, 2017).

Conforme pesquisa, esta melhoria da qualidade nem sempre foi o foco maior dos programas criados pela SEE/MG. Inicialmente o programa Escola Viva - Comunidade Ativa, destacado no primeiro item do quadro 2, tinha a preocupação tão somente de ofertar, no contraturno do estudante, atividades esportivas e artísticas por meio de projetos elaborados

pelas escolas. Importa destacar que para implantação nas escolas deste projeto, estas precisavam submeter uma proposta de oferta para aprovação.

Já no decorrer do ano de 2004, a SEE/MG, a partir dos resultados do SIMAVE de 2003 que apontou para as dificuldades de aprendizagem de estudantes e baixo índice de proficiência, reformulou a proposta de Escola Viva - Comunidade Ativa, acrescentando a ela o denominado Projeto de Aluno de Tempo Integral (PATI), incluindo junto às atividades já ofertadas no contraturno das aulas dos estudantes, as atividades pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática. Ressalta-se que o projeto não precisava acontecer todos os dias da semana e que a normatização do PATI só ocorreu oficialmente no ano de 2005, por meio de documento normativo (Minas Gerais, 2005).

Em 2006 nova reformulação no programa aconteceu, entrando em circulação o Projeto de Tempo Integral (PROETI). Este somente foi oficializado em 2009 a partir da publicação de normativas sobre ele e propunha que seu objetivo maior deveria ser o de melhoria da aprendizagem, por meio de atividades planejadas pelos educadores, podendo utilizar os espaços da escola e outros, sendo os estudantes com defasagem idade-ano escolar o público-alvo das ações (Minas Gerais, 2009). Assim, foi possível compreender que o objetivo maior da SEE/MG era o de melhorar seus resultados nas avaliações externas.

Dando continuidade na proposta de tempo integral, o PATI que vigorou até 2011 foi reformulado, passando a denominar-se Educação em Tempo Integral, que se encontra vigente até os dias atuais. Este iniciou-se em 2012 como uma proposta experimental regulada por diretrizes disponibilizada pela SEE/MG e foi normatizada por documento oficial apenas em 2013. Por intenções tinha a ampliação de “oportunidades educativas dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas na escola, inclusive por meio de parcerias com instituições privadas”. Seus objetivos eram além da ampliação da oferta de educação em tempo integral, e sim a formação cidadã e melhoria dos resultados dos indicadores educacionais (Minas Gerais, 2013, p. 04).

Importante destacar que todos esses projetos não tinham como meta alcançar todas as escolas de Minas Gerais, somente algumas escolas tidas como prioritárias, cujo público eram os estudantes que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade social (Minas Gerais, 2013). Isto posto, impõe à educação integral um caráter protecionista, ou seja, preocupa-se com a proteção social, alimentação e segurança dos indivíduos, imputando à escola esses deveres, acima de uma oferta de educação em suas múltiplas dimensões e para todos. Destaca-se também que até 2018 a educação em tempo integral em Minas Gerais tinha sua

oferta organizada de modo que em um turno ocorriam as aulas correspondentes à formação geral básica, ou seja, os componentes da Base Nacional Comum Curricular e no contraturno as atividades complementares, não havendo nenhuma integração curricular entre as atividades ofertadas.

O Decreto nº 47.227 de 02/08/2017 incorpora à Educação Integral uma nova visão e perspectiva de atendimento aos estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais, propondo atendimento além do social, também a formação enquanto cidadão, conforme art. 3º, em seu inciso VII que preconiza

Garantir a proteção social e a formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas de direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e a dinâmica de redes (Minas Gerais, 2017).

Este Decreto é de suma importância na estruturação da Educação Integral ofertada pelas escolas estaduais de Minas Gerais, pois estipula que o Projeto Político Pedagógico das escolas ofertantes do Ensino Médio Integral deve prever o desenvolvimento de estudantes em suas diversas dimensões, desde a ética, a emocional, social, cultural, intelectual, estética, política, física e outras que possam promover a formação humana integral, articulando-se ao projeto de vida e a aprendizagem significativa dos estudantes (art. 7º). Diante disso, percebe-se, pela primeira vez, que a educação integral perde o foco de tempo integral e passa a entender o estudante como um cidadão com competências e habilidades importantes a serem observadas na sua integralidade, fortalecendo a educação no âmbito da multidimensionalidade dos jovens.

Buscando fortalecer o atendimento e a educação integral, em outubro do ano de 2017 a SEE/MG adere ao Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, do MEC, regulamentado pela Portaria do MEC de nº 727 de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa citado, em conformidade com a Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Inicialmente foram contempladas 44 escolas, denominadas POLEM, de diversos municípios de Minas Gerais, sendo uma delas jurisdicionada na SRE participante desta pesquisa.

Cabe destacar que a organização curricular proposta neste programa foi feita por meio de campos de integração curricular, ou seja, os estudantes escolhiam entre algumas possibilidades o currículo que iriam cursar. Dentre essas possibilidades havia Cinema e edição

de vídeos, Conversação em Língua Estrangeira, Fotografia, Design Gráfico, Capoeira, Dança de Rua, Robótica, Gastronomia, entre outros.

Com a proposta de fortalecer esta oferta e tornar o ensino médio integrado, a SEE/MG decretou, conforme Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado, versão 2018, que os componentes fossem distribuídos de forma intercalada ao longo do dia, sendo ofertado tanto Base Nacional Comum Curricular, quanto os componentes da parte diversificada nos dois turnos, de forma obrigatória, em um período de 9 horas aulas diárias, totalizando 30 horas aulas semanais destinados aos componentes da base nacional comum e 15 horas aulas de campos de integração curricular. Explicita-se que:

Um campo de integração curricular se configura na ação curricular na qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Constitui-se como um eixo, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento [...] (Minas Gerais, 2018, p. 10).

A partir de então, a SEE/MG passou a ter a educação de ensino integral como programa prioritário e para atendimento do programa foi acrescido ao quadro de pessoal da escola a figura de um professor coordenador do Programa, com carga horária semanal de 24 horas. Este tinha a função de articular e mediar a proposta, ou seja, seu papel principal era oferecer condições para que os professores trabalhassem coletivamente as propostas curriculares, promovendo a integração e evitando a fragmentação do conhecimento. Isto posto cabia a este coordenador “conhecer a proposta curricular do Programa, por meio das orientações repassadas pela SEE/MG e possibilitar novos significados à prática educativa na escola tanto dos professores, quanto dos discentes” (Minas Gerais, 2018, p. 26).

Portanto, era preciso que de forma articulada a equipe escolar repensasse e avaliasse o currículo desenvolvido em cada segmento, promovesse o planejamento pedagógico, os trabalhos e atividades, reconhecendo o que os estudantes já sabiam e o que deveriam vir a saber. Propunha-se que fizessem um diagnóstico das habilidades que estes tinham consolidado e então elaborassem um projeto de nivelamento e recuperação das habilidades básicas necessárias para prosseguirem nos estudos.

Considerando que os campos de integração curricular eram escolhidos pelos estudantes, para lecionar as aulas era necessário que professores interessados apresentassem uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante o ano letivo, sendo que sua classificação

e escolha eram feitas pela análise de seu currículo, o qual deveria ser coerente com o campo curricular e também pela apresentação de uma aula prática de 30 minutos à banca examinadora, composta pelo diretor da unidade escolar, um professor e um representante da SRE, sendo ele avaliado nos seguintes critérios: domínio do conhecimento da área e do componente de interesse e metodologia de ensino (Resolução SEE/MG nº 4121/2019, art. 13).

Contudo, identifica-se que não havia um direcionamento de como os professores iriam executar sua prática, ficando assim um currículo frágil a depender da dinamicidade de cada docente, o que poderia não atender as necessidades dos estudantes e o propósito de oferta de uma educação para a promoção da educação integral desejada.

Em julho de 2019 a SEE/MG fez uma parceria com o ICE, propondo uma reorganização curricular e pedagógica das escolas de fomento de Ensino Médio Integral e Integrado adotando seus princípios e metodologias norteadoras do trabalho. Conforme o documento intitulado *As Inovações de Conteúdo, Método e Gestão no Contexto dos Campos de Integração Curricular* (Minas Gerais, 2019, p. 1), os campos de integração curricular ganham robustez conceitual e metodológica por meio da alteração de configuração e nomenclaturas, passando a terem inovações de conteúdos, tais como: Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudos Orientados, Práticas Experimentais, cuja metodologia se encontraria em materiais disponibilizados pelo Instituto parceiro. Acredita-se que com essa parceria romperia com a fragilidade de um currículo sem intencionalidade.

Assim então, o EMTI em Minas Gerais passa a ofertar o mesmo currículo a todas as escolas, oferecendo formação específica aos dirigentes e docentes das escolas para a execução do Modelo da Escola da Escolha, assim chamado pelo ICE. Importa dizer que no ano de 2019 o número de escolas atendidas em EMTI passou para 79. Neste Modelo da Escola da Escolha há algumas especificidades que devem ser destacadas, entre elas como se deu a criação do modelo, sua motivação e dificuldades, os atores envolvidos, bem como sua evolução desde a implantação no Ginásio Pernambucano em 2003.

No site do ICE pode-se conhecer a história desse instituto que começa no colégio Pernambucano, o mais antigo do Brasil em funcionamento, fundado em 1825. Este teve como estudantes alguns destaques nacionais, como Ariano Suassuna, Clarice Lispector e Epiácio Pessoa. Após alguns anos, no fim de 1990, o prédio estava em ruínas e abandono, vindo a ser fechado. Situação esta, que no ano de 1999, comoveu um de seus ex-alunos, Marcos Magalhães, à época presidente da Philips, que ao passar em frente ao colégio e ver tal situação teve a iniciativa de reunir alguns empresários e executivos, como a Odebrecht e Banco ABN Amro, para que colaborassem com sua reforma física.

Ademais, em 2003 findou a reforma e, no ano seguinte, foi inaugurado. Percebeu-se que não adiantava apenas a reforma física do prédio, havia também a necessidade de transformar o modelo pedagógico da escola, pensando assim na oferta de uma educação em tempo integral, com um currículo dinâmico. Materializa-se assim o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, fundado em 2003, que propôs algumas atividades tanto curriculares, quanto extracurriculares, a partir do qual o jovem e seu projeto de vida são a centralidade do modelo. Assim, todas as ações dentro e fora da escola têm um propósito, uma intencionalidade, tornando o jovem autônomo, ativo e protagonista.

Destaca-se que a proposta de tempo integral só tomou força quatro anos depois, quando a educação integral se tornou lei no estado de Pernambuco, promulgada pelo então governador Eduardo Campos, transformando assim a situação do estado e trazendo melhorias nos resultados das avaliações externas e no IDEB. Diante destas questões, hoje este modelo é replicado em quase todo o país, por articulação entre instituto e governantes estaduais, conforme mapa abaixo.

Figura 1: Mapa de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)



Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em:

<https://icebrasil.org.br/atuacao/>

Sabe-se que, mesmo sendo uma política pública de implantação em quase todos os estados brasileiros, ainda é preciso uma longa caminhada para que se efetive a educação integral e que esta não se dê apenas na extensão do tempo de permanência na escola, sendo que:

Para o desenvolvimento integral da aprendizagem, é necessário conhecer os sujeitos que, estão na escola, seus tempos e vivência, os atores que desenvolvem as ações escolares, seu currículo e saberes, respeitando identidades e memórias dialogadas com o território educativo e a forma como se dá a participação de todos nas decisões e escolhas dos processos inerentes à vida escolar. A esse conjunto de ações chamamos de gestão democrática e participativa (Minas Gerais, 2018, p. 29).

Nessa vertente, conforme estudos e diretrizes próprias, a SEE/MG apresenta em seu trabalho o Princípio Educativo do Protagonismo, onde a ação protagonista dos jovens estudantes é fomentada, e a estes é dada a oportunidade de participação ativa em seu processo, não apenas de ensino aprendizagem, mas também de decisão na gestão, como diz no Documento Orientador da Educação integral, de 2025, na página 13 “o estudante é visto como parte da solução e não do problema, atuando na prática como protagonista responsável pelo que decide e faz”.

Assim sendo, conhecer os estudantes e seus anseios pode ser o ponto de partida para a construção da tão sonhada educação integral, que vá além das normativas institucionais e organizacionais, pois são para eles que se deve olhar e buscar ofertar uma educação que venha ao encontro de seus desejos e necessidades. Assim, “visando à formação integral dos estudantes, a SEE/MG adotou um modelo pedagógico e de gestão para a educação integral que tem como centralidade o estudante e seu projeto de vida” (Minas Gerais, 2025 p. 10).

Destarte, a SEE/MG vem buscando nas parcerias desenvolver e alcançar a educação integral em tempo integral, porém algo que veremos na pesquisa de campo quando aplicado o questionário a professores e gestores, é que o objetivo de implementação ainda não se consolidou conforme proposto e que ainda precisa de um olhar atento para enfrentamento de muitos desafios.

Em suma, verifica-se que a educação integral no Brasil evolui desde 1932, com o movimento da Escola Nova, a qual defendia uma formação completa do estudante, isto é, a intelectual, a social e a cidadã. Ao longo das décadas, essa proposta se fortaleceu com políticas públicas e leis, tais como: a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, os programas federais como Mais Educação, PROEMI e os PNEs. Estes a ampliação da jornada escolar e a formação integral nas escolas de educação básica. Bem como, em Minas Gerais, esta vem sendo proposta e se fortalecendo desde o ano de 2003. O estado criou programas próprios como Escola Viva, PATI e PROETI, inicialmente focados em atendimento no contraturno com atividades complementares, foco na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e hoje como premissa propõe a formação integral dos jovens.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia de pesquisa adotada para alcançar os objetivos estabelecidos foi estruturada por meio de uma abordagem qualitativa. Ludke e André (1986) ao citarem os estudos de Bodgan e Biklen (1982) sobre a pesquisa qualitativa apontam que o fato da pesquisadora ser o principal instrumento de busca de informações, tendo contato direto com a situação estudada é o que a torna qualitativa.

Ademais, os procedimentos adotados se deram por meio de uma pesquisa bibliográfica, a qual tratou “da consulta a bibliografia já tornada pública sobre o assunto, quer publicadas ou gravada” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183), por meio do levantamento, seleção e uma revisão de publicações de autores e obras relevantes sobre educação integral, quanto ao fazer pedagógico, ensino-aprendizagem, políticas públicas e gestão escolar participativa como Paro (2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Cavaliere (2002; 2010) e Coelho (2009; 2023). A leitura destas obras em triangulação com os resultados dos questionários aplicados e às normativas de implementação emitidas pela SEE/MG possibilitaram uma reflexão e até mesmo uma visão por outro prisma daquilo que tem sido proposto para uma educação integral de qualidade e sua prática.

Também foi realizada uma pesquisa documental à legislações e documentos públicos oriundos do programa de educação integral, a partir de 2003, no âmbito nacional e estadual de Minas Gerais, dentre eles: a Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.; a Lei nº 10.172/2001 e a de nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) de 2013; a BNCC (2018), o CRMG (2018); a Lei nº 19481/2011, que institui o Plano Decenal de Educação de MG; a Lei nº 23.197/2018, que institui o Plano Estadual de Educação de MG; a Lei nº 14640/2023, que institui o Programa Nacional de Tempo Integral; o Decreto nº 47.227/2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública de MG e os Documentos Orientadores da Educação Integral elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de MG de 2024 e 2025.

Somando a isso realizou-se uma pesquisa e análise de resultados do Censo Escolar do período de 2018 a 2024 e dos resultados do SIMAVE, no mesmo período, das escolas participantes da pesquisa. Estes dados ajudaram a compreender o programa, pois “há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados por dados quantitativos” (Gatti, 2006, p. 30). Entende-se que pelos dados por si

só, não se pode afirmar que haja qualidade da formação integral, mas faz parte do processo.

Combinada a estas etapas da pesquisa foi realizada uma pesquisa de campo, definida como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi; Lakatos, p. 186). Para tanto, a coleta de dados foi realizada por meio de formulários/questionários aplicados a professores e equipe gestora de quatro escolas que ofertam a Educação Integral no âmbito de uma SRE do sul de Minas Gerais, com vistas a compreender a visão daqueles que são os responsáveis diretos pela implementação desta política pública para analisar e comparar a proposta dos órgãos públicos e sua implantação na prática das escolas.

Outros instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram os relatórios do I Ciclo de Acompanhamento Formativo¹⁹ 2024 das quatro escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino, relatórios estes elaborados a partir do diálogo e entrevista feita no dia da visita do CAF pela pesquisadora que aqui escreve, com o fim de verificar como a educação integral tem sido vivenciada nas escolas estaduais da SRE. A proposta de análise dos dados coletados foi a descritiva, ou seja, se dando por meio das transcrições de respostas a formulários, numa tentativa de captar e descrever a perspectivas dos participantes, tomando o cuidado de revelar o ponto de vista destes e não percepções próprias.

Importa ressaltar que os dados coletados foram analisados pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD), sendo esta uma análise identificando padrões, não com o fim de encontrar respostas, mas de compreensão dos fenômenos investigados, a partir de uma análise das informações obtidas (Moraes, 2003, p. 191). O processo compreende a identificação das unidades de análise, a categorização e a construção de novas categorias e significados.

Sobre a seleção das escolas participantes da pesquisa o critério recaiu no ano de implantação de educação em tempo integral, a considerar a primeira delas, tida como escola piloto (2018), a segunda teve início em 2020, destacando por ser a única no município que

¹⁹ Acompanhamento realizado por visita in loco, desde 2018, nas escolas de Minas Gerais que ofertam o ensino médio de tempo integral, pelos servidores analistas da SEE e SRE/MG, com o fim de analisar como está a implantação do modelo e provocar uma reflexão acerca do modelo pedagógico e do modelo de gestão escolar. Sendo uma metodologia de apoio às equipes escolares na implantação. ***É uma oportunidade de oferecer um momento de formação continuada às equipes escolares, verificando os ajustes necessários para a melhoria contínua do projeto escolar. Um dos objetivos é garantir o pleno entendimento do Modelo de Gestão e do Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada do Currículo, adotados na Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais, ancorado nos princípios do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, enquanto parceiros na implantação destes na Rede.***

oferta o ensino médio e na sua totalidade de ensino integral, a terceira delas iniciou no ano de 2021, e a última selecionada iniciou em 2023, sendo esta piloto de um novo modelo de oferta, o de ensino integral profissional para uma turma e ensino médio regular diurno para as demais turmas.

A escolha destas escolas se justifica por serem cada uma com uma especificidade diferente, sendo assim possível analisar vários contextos diferentes de uma mesma proposta: a implantação da educação em tempo integral nas escolas estaduais de Minas Gerais. Ressalta-se que, as respostas aos questionários e análise feita integram-se à pesquisa sem a identificação ou exposição de pessoas ou escolas, sendo codificadas como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Da mesma forma foram numerados os respondentes como Respondente 1, Respondente 2 e assim por diante, com o fim de garantir o anonimato dos sujeitos.

Para melhor compreensão, veja quadro abaixo com os nomes das escolas participantes e suas características.

Quadro 3: Escolas pesquisadas

Ano de implantação do EMTI	Identificação da escola	Identificação de seus respondentes	Observação
2018	Escola 1	Respondente 1, da Escola 1; Respondente 2, da Escola 1 e assim por diante.	Escola POLEM - Escolas Polos de Educação Múltipla. Escolas pilotos de EMTI em MG.
2020	Escola 2	Respondente 1, da Escola 2; Respondente 2, da Escola 2 e assim por diante.	Única de Ensino Médio no município, sendo todas as turmas do diurno de EMTI.
2021	Escola 3	Respondente 1, da Escola 3; Respondente 2, da Escola 3 e assim por diante.	Oferta o Ensino Fundamental tanto regular, quanto integral e o EMTI.
2023	Escola 4	Respondente 1, da Escola 4; Respondente 2, da Escola 4 e assim por diante.	Oferta turma de Ensino Médio regular e o EMTI.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Em suma, o conjunto destas ações e destes instrumentos de coleta de dados permitiram o delineamento e o entendimento em nível nacional e estadual, sobre a política pública de educação para formação integral e de educação em tempo integral ofertada aos discentes, conforme seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos, e do fazer docente dos profissionais da educação integral no chão das escolas. Ademais, mesmo que as políticas sejam pensadas a nível de sistema e por meio de avaliações externas não é possível definir o alcance ou não da proposta de uma formação integral, esta é utilizada pelos órgãos normativos para fazê-lo. Uma alternativa de medida mais eficaz seria uma pesquisa, podendo utilizar do Censo Demográfico já realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para saber como estão os egressos da educação integral e assim se estudantes de educação em tempo integral apresentam melhores condições de inserção social e profissional, bem como maiores oportunidades de continuidade de cursar uma universidade.

Contudo, esta pesquisa intencionou aprofundar a compreensão da educação integral ofertada e conhecer na prática como ela vem sendo desenvolvida e quais resultados os dados vêm mostrando. Diante disso percebeu-se que nem todos ainda dominam os preceitos e significados de alguns termos utilizados na educação em tempo integral, assim como produto educacional da pesquisa foi elaborado um Glossário Educacional da Educação Integral com seus principais conceitos, expressões e significados. Esse, juntamente com a cópia desta dissertação, será entregue a cada escola participante e proposta recomendações direcionadas a gestores educacionais, como devolutiva às escolas analisadas, numa visita in loco. Tais recomendações podem aprimorar a implementação da educação integral nas escolas de educação integral da região, a partir do momento que conhecerem um pouco mais sobre esta e realizarem uma reflexão de sua realidade.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Dando continuidade será apresentado neste capítulo a análise dos dados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada. Nele, são examinadas as informações coletadas no Censo Escolar, no questionário aplicado junto aos participantes e na entrevista feita por meio do CAF 2024, buscando compreender como a política de educação integral se materializa no contexto investigado. Esta permite estabelecer relações entre os objetivos propostos, as práticas observadas e as percepções dos envolvidos. Dessa forma, este capítulo contribui para o entendimento da realidade e dos resultados da implementação da educação integral, evidenciando avanços, desafios e possibilidades de fortalecimento desta enquanto política educacional.

Isto posto, a análise irá considerar tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos, com vistas a identificação de convergências e divergências entre os dados oficiais e a realidade vivenciada no contexto pesquisado, contribuindo para uma reflexão crítica acerca da efetividade da política de educação integral e de seus impactos no cotidiano escolar. Desse modo, a sistematização e interpretação desses dados possibilitaram não apenas compreender como a educação integral vinha sendo implementada, mas também a identificar limites, potencialidades e perspectivas de aprimoramento da política no contexto analisado, oferecendo subsídios para o fortalecimento de ações que promovam uma educação mais equitativa, integrada e alinhada às necessidades dos estudantes dessas escolas.

5.1 Pesquisa documental nas bases de dados (Censo Escolar - INEP e SIMAVE)

A educação em tempo integral ofertada em Minas Gerais, como visto, propõe em seu currículo a formação acadêmica de excelência e desenvolvimento de competências para a vida. O estado prevê também melhorias no desempenho dos estudantes. Isto posto, a análise de como têm sido os resultados nessas avaliações externas, pode nos mostrar como tem sido o desempenho dos estudantes e como consequência se a oferta tem promovido condições a que os jovens consolidem as habilidades e competências previstas na BNCC e no CRMG. Visto que, “as avaliações educacionais em larga escala auxiliam a monitorar se o Estado está cumprindo com seu dever, fornecendo educação pública de qualidade, que permita aos estudantes se desenvolverem plenamente, tendo seus direitos garantidos” (Minas Gerais, 2025, s/p).

Por acreditar na importância dessas avaliações na busca da qualidade educacional, a análise destes dados se traduz na intenção do reconhecimento de conhecer e demonstrar a necessidade do monitoramento da qualidade educacional pelo Estado, não como norte, mas dentro de um desenho que não coloque os resultados como fim último, ou as matrizes dos testes como referência primordial de ação das escolas, mas também de reconhecer que esses não neutros.

Se considerarmos que um tempo a mais na escola possibilita uma melhor formação cognitiva, os resultados das avaliações externas abaixo demonstrados, extraídos do SIMAVE, deveriam corroborar com esta afirmativa. Como não, espera-se que gestores, tanto das escolas da rede, quanto das secretarias de educação do Estado, de posse dessa análise, possam repensar a implementação do programa de educação integral, utilizando os resultados das avaliações como um sinalizador para tomada de decisão quanto às políticas públicas desenvolvidas.

Portanto, a tabela 1 apresenta os resultados obtidos pelas escolas participantes desta pesquisa desde o ano de 2018, permitindo a análise do desempenho ao longo deste período. Esses possibilitaram a comparação e compreensão evolutiva dos indicadores educacionais das escolas participantes.

Tabela 1: Resultados de Proficiência em Língua Portuguesa 2018 a 2024

3º ano Ensino Médio	Língua Portuguesa										Participação
	PROF	PROF	PROF	PROF	PROF	PROF	B	I	R	A	
Escolas	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2023/ 2024	2023/ 2024	2023/ 2024	2023/ 2024	
Escola 1	265,8	268,5	261	258	210,8	234	82,3/59	11,8/29	5,9/10	0/2	94/92
Escola 2	270,4	264	269	273	287,4	275	20,9/26	37,2/48	33,6/22	8,1/5	94/94
Escola 3	260	273,9	228	227	279	264	27,5/37	37,2/35	27,5/24	7,8/4	94/90
Escola 4	268,9	268,4	235	271	258,8	236	39,1/57	34,8/23	21,7/17	4,34/2	92/100

Legenda: B - Baixo Desempenho. Proficiência de 0 – 250.

I – Intermediário. Proficiência de 250 – 300.

R – Recomendado. Proficiência de 300 – 350.

A – Avançado. Proficiência acima de 350.

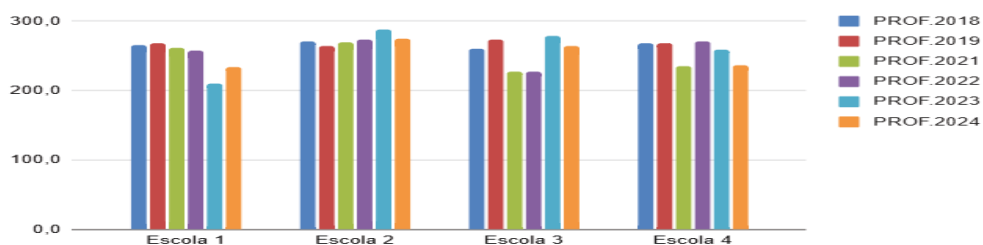
PROF – Proficiência.

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Portal SIMAVE.

Para facilitar a visualização das variações e resultados ao longo do período, veja a Figura 2, a qual ilustra graficamente os resultados das escolas participantes desde 2018. Ressalta-se que não há dados referentes ao ano de 2020, nem na tabela acima e nem no

gráfico abaixo, uma vez que, em decorrência da pandemia da COVID-19, não foram realizadas avaliações externas do SIMAVE nesse período, momento este em que as escolas estavam fechadas e o ensino ofertado se deu de forma remota, mediado por tecnologias.

Figura 2: Gráfico demonstrativo de Proficiência 2018 a 2024 - Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Portal SIMAVE.

Verifica-se que a Escola 1, no ano de 2021, teve a primeira turma na qual os estudantes cursaram todos os três anos de Ensino Médio em Tempo Integral e o desempenho dos estudantes foi menor que seus pares nos anos anteriores. Poder-se-ia dizer que este resultado se deu devido ao período pandêmico enfrentado, com aulas on-line, onde nem todos os estudantes tiveram o acesso e suporte necessário nesse período. Porém, continuando a análise verifica-se que os resultados de 2022, 2023 e 2024 também são menores que os colegas avaliados em 2018 e 2019.

A melhoria desta escola está no fato da diminuição do número de estudantes no Baixo Desempenho, elevando aos demais níveis (Intermediário, Recomendado e Avançado). No entanto, ainda tem um índice considerado alto no baixo desempenho, totalizando em 2024, 59% do seu alunado, público das avaliações do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), no 3º ano do ensino médio.

Ao analisar a Escola 2, que teve a implantação do EMTI em 2020, a primeira turma avaliada com estudantes que cursaram os três anos de ensino médio em tempo integral são os concluintes em 2022. Estes tiveram um excelente desempenho, alcançando uma proficiência de 273 pontos. Resultado este ainda mais expressivo em 2023, alcançando uma proficiência de 287,4. Porém em 2024 há um regresso, caindo para 275 pontos. Observa-se na linha do tempo desta escola, que ela vinha crescendo em seu desempenho desde 2018, data corte desta análise.

Já a Escola 3 vem oscilando em seus resultados, tendo uma proficiência muito baixa em 2022, seguindo o critério de avaliação realizada por estudantes com seu ensino médio cursado nos três anos de escolaridade. Já em 2023 apresentou uma melhoria relevante de 52

pontos, sendo este o seu melhor resultado desde 2018. Fato a ser analisado é o de que, como a escola 2, em 2024 retrocedeu para 264? Neste caso, devemos observar que houve também uma diminuição no número de participantes, que em 2023 foi de 94% de seu alunado e em 2024 caiu para 90%.

Por fim, a Escola 4, que implantou o EMTI em 2023, ainda não teve estudantes avaliados que cursaram todo o ensino médio no integral. Mas já se percebe uma relação com a escola acima, de declínio em seus resultados, tendo uma proficiência muito baixa em 2024, de 236 pontos, sendo abaixo da média da Regional que foi de 258 pontos. Importa então uma análise mais adiante, quando os estudantes forem avaliados em 2025, para que se possa ter uma resposta se os de EMTI estão tendo bons resultados de aprendizagem ou não. Vale lembrar que nesta escola, há turmas de EMTI e turmas de ensino médio regular parcial, e uma análise destas duas situações será relevante para que possamos compreender se os que ficam o dia todo na escola aprendem mais ou não em relação aos que estudam no tempo regular.

Os resultados nas avaliações em Língua Portuguesa, destas escolas, não são suficientes para chegarmos a uma conclusão, pois há situações de instabilidade nos resultados das avaliações do SIMAVE, não observando uma evolução constante de melhoria. Vejamos então se a mesma observação pode ser verificada em Matemática.

Tabela 2 - Resultados de Proficiência em Matemática 2018 a 2024

3º ano Ensino Médio	Matemática										Participação
	PROF	PROF	PROF	PROF	PROF	PROF	B	I	R	A	
Escola	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2023/2024	2023/2024	2023/2024	2023/2024	2023/2024 %
Escola 1	259,2	252,6	243,0	250,0	233,5	243,0	88,2/83	11,8/16	0/0	0/2	94/92
Escola 2	277,9	280,6	293,0	329,0	321,0	289,0	33,6/49	24,5/32	6,4/5	35,5/14	94/94
Escola 3	263,5	276,1	240,0	244,0	268,3	260,0	60,8/63	33,3/35	3,9/0	2/2	94/90
Escola 4	282,1	271	245,0	272,0	267,5	242,0	71,7/81	19,5/16	2,1/2	6,5/2	92/100

Legenda: B - Baixo Desempenho. Proficiência de 0 – 275.

I – Intermediário. Proficiência de 275 - 350.

R – Recomendado. Proficiência de 350 - 375.

A – Avançado. Proficiência acima de 375.

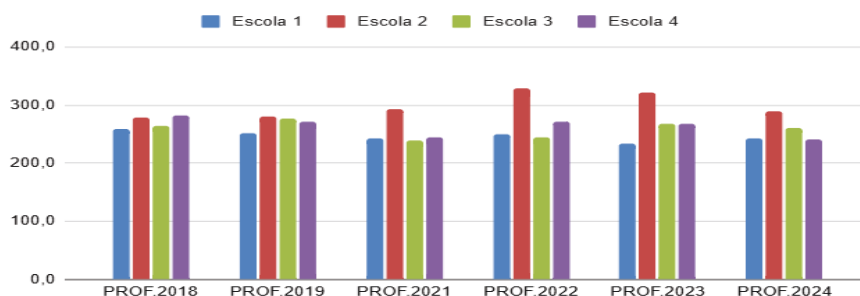
PROF – Proficiência.

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Portal SIMAVE.

Vejamos esta mesma situação demonstrada abaixo, com o fim de por meio dessa representação gráfica, observar variações entre os valores apresentados e interpretar as

informações de maneira mais rápida e eficiente do que apenas com números ou textos.

Figura 3: Gráfico demonstrativo de Proficiência 2018 a 2024 - Matemática



Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos do Portal SIMAVE.

Percebe-se que, a Escola 1 apresenta a mesma situação que em Língua Portuguesa no ano de 2021, sendo menor que em 2018 e 2019. Quando em 2022 obteve uma melhora, porém em 2023 caiu novamente e em 2024 aumenta sua proficiência, mas não supera a de 2018.

Para a Escola 2, os resultados de 2022 e 2023 foram bem acima dos anos anteriores, demonstrando uma proficiência acima da média da SRE analisada, que em 2022 e 2023 foi de 269 e em 2024 foi de 264, mas deve-se atentar ao fato de que em 2024 teve uma perda de 32 pontos e um aumento no número de estudantes no Baixo-Desempenho e no Intermediário, o que totaliza 81% de seus alunos. Estes fatos acendem uma luz de alerta, pois apesar de ter um excelente resultado, os estudantes não têm avançado para níveis Recomendados ou Avançado, demonstrando assim boa proficiência, mas baixo desempenho.

Ao analisar a Escola 3, conclui-se que sua situação em Matemática não difere da encontrada em Língua Portuguesa, oscilando em seus resultados. Demonstra melhoria em 2023 e retrocede em 2024. Outro ponto que preocupa é o número de 98% de estudantes nos níveis de Baixo Desempenho e no Intermediário.

Já na Escola 4, a situação acima se repete, contando com 96% de estudantes nos níveis Baixo Desempenho e Intermediário somados. Portanto, nesta situação devemos, como em Língua Portuguesa analisar os resultados de 2025 para saber como estão os estudantes que cursaram todo ensino médio em período integral. Esperava-se, com a análise, encontrar resultados de melhoria progressivos na proficiência após a implantação do EMTI.

Cabe então agora a análise dos dados do Censo Escolar, para verificar os índices de aprovação dos estudantes nessas escolas, pois como já vimos a formação deve ser integral em todos os aspectos e quando reprovado acredita-se que um dos motivos foi déficit de aprendizagem. Todavia, é senso comum dizer que as escolas públicas não reprovam devido a

política de progressão continuada e que ao priorizar índices de aprovação em detrimento do domínio real dos conteúdos, essa política enfraquece o sentido pedagógico da avaliação, desvaloriza o esforço do estudante e não mostra a realidade. Dito isto, vejamos os dados:

Tabela 3 - Comparativo do ano de 2017 e 2019, do Percentual da Taxa de Aprovação

Nome da Escola	Taxa de Aprovação – 2017					Taxa de Aprovação – 2019				
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento
Escola 1	71,7	65,9	69,1	85,3	0,73	84,6	72,6	91,3	100	0,86
Escola 2	83,6	82,3	81,2	91,9	0,78	90,5	87,4	89,4	95,7	0,91
Escola 3	84	73,4	88,6	91,3	0,84	83,3	73,2	84,3	96,6	0,84
Escola 4	87,1	75,8	96	95,9	0,88	87,7	77,6	90,2	93,8	0,89

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo Escolar (INEP).

Conforme os dados visto na tabela 3, é relevante considerar que no ano de 2017 nenhuma das 4 escolas participantes eram EMTI e no referido ano observa-se que o Indicador de Rendimento foi menor que nos anos seguintes, os quais veremos também na tabela abaixo.

Tabela 4 - Comparativo do ano de 2021 e 2023, do Percentual da Taxa de Aprovação

Nome da Escola	Taxa de Aprovação – 2021					Taxa de Aprovação – 2023				
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento
Escola 1	92,4	84,2	88,6	100	0,9	82,1	84,2	77,9	82,9	0,82
Escola 2	87,5	87,2	86,6	88,5	0,87	91,2	90,5	88,4	95,8	0,91
Escola 3	94,3	92,7	95,2	94,6	0,94	87,1	80,9	89,6	96,4	0,89
Escola 4	92,5	91,8	93,4	92,2	0,92	94,6	88,1	98,1	100	0,95

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo Escolar (INEP).

Nas tabelas 3 e 4, a verificação pretendida foi saber se as escolas têm melhorado o seu índice de aprovação/reprovação após a implementação do EMTI? Pormenorizando então, na Escola 1 os resultados vinham subindo até 2021, porém no ano de 2023 houve uma diminuição nos índices de aprovação nas três séries, sendo todas de oferta em EMTI. Ao visualizar a Escola 2, o 1º e o 2º ano, que eram EMTI, tiveram em 2021 o resultado menor que em 2019. Já em 2023 volta a ter um melhor índice na aprovação, destaque para a 3ª série, que teve um aumento de 88,5% para 95,8%. Já a Escola 3, em 2023, as terceiras séries avaliadas são EMTI e a 3ª série teve melhor índice de aprovação que em 2021, porém a 1ª e 2ª

tiveram resultado inverso, mostrando um menor índice de aprovação. Por fim, a Escola 4, que teve implantado o EMTI em 2023, vem crescendo gradativamente em seus indicadores, demonstrando assim que mesmo sendo regular tem implementado ações que visam a prevenção de reprovação dos estudantes.

Para continuidade na análise dos dados, vejamos a tabela 5 e 6, as quais apresentam uma linha do tempo, com as notas médias nas avaliações do SAEB das quatro escolas pesquisadas, de 2017 a 2023. Lembrando que, intenta-se com esta análise e com a visualização da linha do tempo, contribuir para a compreensão dos resultados e se há resultados positivos com a implantação das políticas educacionais estabelecidas para estas escolas, enquanto ofertantes do tempo integral. Ou seja, se tem apresentado melhorias no resultado, lembrando que há outros fatores que podem ter influenciado esses ao longo do período, tais como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o não comprometimento dos estudantes em realizar estas avaliações, entre outros.

Tabela 5 - Comparativo do ano de 2017 e 2019, da Nota Média do SAEB

Nomes das escolas	Nota SAEB – 2017			Nota SAEB – 2019		
	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada
Escola 1	ND	ND	-	266,63	272,34	4,51
Escola 2	260,97	260,87	4,26	257,79	262,65	4,24
Escola 3	287,39	287	5,02	ND	ND	-
Escola 4	269,02	267,03	4,47	279,92	280,56	4,82

Fonte: Elaboração própria. Dados do INEP

Importa destacar que para ter o resultado divulgado é preciso um mínimo de participação de 80% dos estudantes matriculados na instituição escolar. Isto justifica a não divulgação dos resultados da Escola 1 em 2017, da Escola 3 em 2019 e como veremos na tabela abaixo das Escolas 2, 3 e 4 em 2021. Vale lembrar que, nesse ano, o país ainda estava em pandemia e que foi determinado o retorno presencial às vésperas da aplicação da avaliação, justificando assim a baixa participação dos estudantes.

Além disso, é importante considerar que a taxa de participação não apenas influencia a divulgação dos resultados, mas também impacta diretamente a confiabilidade e a representatividade dos dados obtidos. Quando o percentual mínimo não é atingido, há o risco de que os resultados não demonstrem de forma fidedigna o desempenho real dos estudantes, comprometendo análises comparativas ao longo dos anos. Dessa forma, a ausência de dados

em determinados períodos precisa ser interpretada com cautela, levando em conta o contexto excepcional vivenciado, especialmente durante a pandemia, e seus efeitos sobre a rotina escolar e a participação dos estudantes nas avaliações. Vejamos então a tabela dos anos 2021 e 2023.

Tabela 6 - Comparativo do ano de 2021 e 2023, da Nota Média do SAEB

Nomes das escolas	Nota SAEB – 2021			Nota SAEB – 2023		
	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada
Escola 1	265,39	273,23	4,51	261,1	259,78	4,25
Escola 2	ND	ND	-	251,78	262,54	4,16
Escola 3	ND	ND	-	284,58	294,11	5,09
Escola 4	ND	ND	-	284,7	287,66	4,99

Fonte: Elaboração própria. Dados do INEP

Em análise geral das notas é possível perceber que em 2023 as Escolas 1 e 2 tiveram uma nota menor que nos anos anteriores, sendo que neste ano todas as turmas avaliadas são de EMTI, a Escola 3 teve uma pequena melhoria e na Escola 4 a turma avaliada ainda não era de EMTI.

Para concluir, a tabela abaixo apresenta o resultado do IDEB de 2017 a 2023. Importa destacar que o IDEB é calculado a partir do cruzamento da taxa de aprovação dos estudantes informados no Censo escolar, pelas escolas, cruzados com a taxa de desempenho escolar deles, coletada por meio das avaliações aplicadas pelo SAEB. Ou seja, a Nota média padronizada multiplicada pelo Indicador de Rendimento resultará no IDEB da escola.

Tabela 7 - Comparativo do ano de 2017 a 2023, do Resultado do IDEB.

Nomes das escolas	IDEB 2017	IDEB 2019	IDEB 2021	IDEB 2023
	(N x P)	(N x P)	(N x P)	(N x P)
Escola 1	-	3,9	4,1	3,5
Escola 2	3,3	3,8	-	3,8
Escola 3	4,2	-	-	4,5
Escola 4	3,9	4,3	-	4,7

Legenda: N – Nota Média Padronizada.

P – Indicador de Rendimento.

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo Escolar (INEP)

Percebe-se que, a Escola 1 em 2017 obteve 0,73 de Aprovação e não teve Nota Média publicada, por não ter uma participação mínima, consequentemente não teve o IDEB calculado. Nos demais anos vemos que seu resultado tem decrescido, sendo 2023 bem abaixo da meta estabelecida. Já a Escola 2 manteve o resultado em 2023, que são estudantes de EMTI, que o de 2019, que estudavam no turno regular (integral). Nas Escolas 3 e 4 observou-se uma melhoria, lembrando que na Escola 4 a turma avaliada não era integral ainda e teve o melhor IDEB dentre as quatro escolas.

Em síntese, a análise dos indicadores acima, acendem um alerta, pois se um tempo a mais na escola passa a ideia de que é uma possibilidade a mais de aprendizagem, isso não é o que interpretamos nos dados. Pode-se atribuir a isto o descompromisso dos jovens com estas avaliações, aos estudantes com necessidades específicas não diagnosticadas e ao trabalho do professor que nem sempre têm condições adequadas para o trabalho docente, entre outros. Cabe então, diante do tempo a mais e currículo proposto, diagnosticar dificuldades, adaptar estratégias e colaborar com a aprendizagem efetiva, auxiliando a que cada estudante desenvolva as competências necessárias, dentre elas a da corresponsabilidade com os dados e políticas pensadas.

Importa lembrar que, o professor não é mero executor de normas administrativas, mas um dos agentes que pode colaborar para que a progressão escolar seja consequência da aprendizagem real, e não apenas do cumprimento burocrático de etapas. Desta forma, foi realizada a pesquisa de campo apresentada a seguir, com o objetivo de compreender o que está impactando e contribuindo, para o não alcance das possíveis melhorias no desempenho, nos resultados alcançados e consequentemente o que tem sido feito para promoção de uma aprendizagem cognitiva significativa, de qualidade e na perspectiva de formação integral dos jovens, conforme os princípios o qual o EMTI e a SEE/MG propõe.

5.2 Pesquisa de Campo - aplicação de formulários/questionários online.

Com o propósito de que a análise dos resultados das avaliações externas, possam ser confrontados com dados obtidos por meio de pesquisa de campo, foi aplicado um questionário, partindo da premissa que as avaliações externas tendem a apresentar um retrato padronizado do desempenho dos estudantes, pautado em indicadores quantitativos e comparáveis em larga escala. Contudo, a pesquisa de campo revela nuances do cotidiano escolar que muitas vezes escapam a esses instrumentos, como condições socioeconômicas, práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, eventuais

discrepâncias entre os resultados podem indicar limitações dos exames padronizados em captar a complexidade da realidade educacional, ao mesmo tempo que reforçam a necessidade de uma leitura crítica e contextualizada de diversos dados, articulando diferentes fontes de informação para uma compreensão mais ampla e consistente da educação e ensino ofertados.

Para tanto, buscando compreender melhor como está a implantação da educação integral na visão dos educadores (diretores e professores) e na prática, como eles atuam na escola, foi elaborado um formulário online e aplicado em quatro escolas. Importa destacar que esta pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFLA, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 82846224.2.0000.5148 e Parecer nº 7200280 e esclarecido aos respondentes quanto a pesquisa, apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e que os dados coletados seriam de uso exclusivo desta, não expondo a identificação nem da escola e nem dos respondentes envolvidos. Este foi disponibilizado de 06 de março a 01 de maio do ano de 2025.

Para a pesquisa de campo, foi pensado em como fazer para que os respondentes tivessem liberdade para darem suas respostas conforme a própria visão do integral sem sentirem-se inibidos, uma vez que a pesquisadora é também servidora da SRE, ponto focal da educação integral e conhecida por todos. Daí a opção pela aplicação de um Google Formulário, onde não seriam identificados por nomes, apenas importava saber qual componente eles lecionavam e se eram gestores, pois, para análise das respostas sua função tem grande relevância, sendo que esta impõe ao diretor uma posição que conflui aos interesses de seu mantenedor. Como afirma Paro (2002, p. 11):

O que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. [...] Este diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (p. 11)

Vitor Henrique Paro (2002) ainda relata que ao ser colocado como autoridade última de uma escola, o Estado confere astutamente a este um caráter autoritário, levando a divisão entre os setores da escola (direção e professores), formando assim uma visão negativa do diretor, fazendo que o mesmo, por vezes, busque os interesses dos dominantes e não dos dominados, conferindo uma aparência de poder que não é realidade. Afirma também que este está apenas a defender os interesses do Estado, os quais podem não ser do seu interesse ou aquilo em que acredita.

Portanto, era preciso identificar o diretor e saber se a afirmativa acima é verdadeira ou não, pois se todos os professores tiverem uma visão diferente da do diretor é preciso analisar as respostas e mais adiante compará-las com as dadas no Relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo, documento este de posse da pesquisadora enquanto servidora da SRE, o qual será detalhado oportunamente. O formulário contava com 13 perguntas bem objetivas, sendo todas de resposta obrigatória e cada resposta deveria ser comentada, visando coletar como está a implantação em sua escola, sob sua perspectiva. Também se questionou como seria uma oferta de educação para a formação integral exequível; entre outras. Destas, três perguntas eram de categorização dos respondentes e dez perguntas eram relacionadas a visão de cada um quanto a implantação e aplicabilidade da educação integral em suas escolas. Informa-se que houve um número total de 48 respondentes.

No quadro abaixo, apresenta-se a Análise Textual Discursiva (ATD), sendo que a análise será feita pelo método qualitativo, visando compreender os sentidos construídos pelos participantes no discurso e identificar padrões, não delimitando se certo ou errado.

Quadro 4 – Etapas da Análise Textual Discursiva

(Continua)

Etapas e Desdobramentos			
1-Unitarização (Identificação das unidades de sentidos, com base nas perguntas)			
1.1 -Unidades Identificadas	1.1.1- Identificação e função profissional. 1.1.2 - Perspectiva sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral. 1.1.3- Contribuições do EMTI para a formação dos jovens. 1.1.4- Práticas docentes executadas na parte diversificada do currículo. 1.1.5- Apoio à formação continuada pela gestão. 1.1.6- Desafios relacionados à matrícula e evasão escolar. 1.1.7- Proposta de uma educação integral ideal.		
2 – Categorização (Referência das perguntas elaboradas)			
2.1 - Organização das Categorias	2.1.1-Identidade profissional e atuação	Referência: Perguntas-1, 2, 3	Escola de atuação, Cargo e Componente Lecionado.
	2.1.2- Percepção sobre implantação	Referência: Perguntas- 4 e 5.	Avaliação da implantação e justificativa da resposta.
	2.1.3- Impacto do EMTI na formação dos estudantes	Referência: Perguntas- 6 e 7.	Contribuição em desenvolvimento de competências e na formação crítica e autônoma.

Quadro 4 – Etapas da Análise Textual Discursiva

(Conclusão)

Etapas e Desdobramentos			
2.1 - Organização das Categorias	2.1.4-Execução dos docentes na parte diversificada	Referência: Perguntas- 8 e 9.	Desempenho docente e reflexão sobre sua atuação.
	2.1.5- Apoio da gestão à formação continuada	Referência: Perguntas- 10 e 11	Atuação e apoio da direção frente à formação continuada.
	2.1.6- Dificuldades relacionadas a matrícula e evasão dos estudantes	Referência: Pergunta- 12.	Evasão escolar e estratégias adotadas pela equipe escolar.
	2.1.7- Visão de uma educação integral exequível	Referência: Pergunta- 13.	Proposta para uma educação integral exequível.
3 – Metatexto (Conclusão)			
Análise e discussão das respostas	Apresentação das implicações apontadas pelos respondentes, análise das de acordo com as respostas, comparações, conclusões alcançadas e implicações diante dos fatos para a implantação desejada conforme normativas da SEE/MG.		

Fonte: Elaboração própria (2025)

Iniciou-se a análise pelas respostas dos diretores, buscando responder se, conforme Paro (2002, p. 11), estes estão ali apenas para cumprir a “Lei e a ordem”, ou seja, para atender aos interesses do Estado e não da comunidade na qual está inserido. Todavia o respeito à lei não deveria ser visto apenas como obrigação, mas como um compromisso coletivo com o bem comum.

Vejamos então a ATD da Escola 1, na qual definiremos o diretor como Respondente 1 da Escola 1. Importa informar que todos os diretores serão tratados como diretor independente do sexo se masculino ou feminino.

Diante das respostas dadas, o diretor apresenta uma visão crítica e ao mesmo tempo propositiva quanto ao EMTI, pois reconhece que existem desafios quanto à aceitação da comunidade, evidenciado em sua fala ao dizer: “Não muito bem, pois falta aceitação pela comunidade escolar.” Aponta principalmente a escassez socioeconômica dos estudantes, os quais por vezes não podem permanecer no tempo integral, alegando necessidade de trabalharem para auxílio nas despesas da casa, também a falta de infraestrutura adequada, destacando que:

A implantação do ensino médio em tempo integral enfrenta desafios devido

à baixa aceitação pela comunidade escolar. Muitos estudantes precisam conciliar os estudos com o trabalho para ajudar no sustento da família, o que dificulta a permanência em tempo integral. Além disso, algumas famílias e alunos desconhecem os benefícios desse modelo, o que gera resistência à mudança. Outro fator relevante é a falta de infraestrutura adequada, o que compromete a qualidade da experiência educacional. Dessa forma, a aceitação da comunidade escolar se torna um obstáculo significativo para a efetivação desse modelo (Respondente 1 da Escola 1, 2025).

Este também defende que uma implementação gradual e adaptada à realidade local, considerando a infraestrutura da escola, o corpo docente e o envolvimento da comunidade, são necessários. Enfatiza como importante a priorização dos componentes da base nacional curricular, onde as disciplinas da parte diversificada deveriam ter professores capacitados para ministrá-las, mostrando assim que estes não são habilitados nesses componentes, como se lê:

Como diretor, a oferta de educação integral exequível para minha gestão deve levar em conta tanto a estrutura da escola quanto o engajamento da comunidade escolar. Para garantir a viabilidade desse modelo, é essencial planejar uma implementação gradual e adaptada à realidade local, considerando fatores como infraestrutura, equipe docente, recursos financeiros e a aceitação de alunos e famílias. Uma oferta exequível começa com a reorganização curricular, priorizando o equilíbrio entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes da parte diversificada. Disciplinas como Projeto de Vida, Educação Financeira, Cultura Digital e Mundo do Trabalho precisam ser bem planejadas e conduzidas por professores capacitados, o que exige investimento em formação continuada (Respondente 1 da Escola 1, 2025).

O Respondente 1 destaca que além da infraestrutura se faz necessário algumas ações e estratégias a serem consideradas, revelando que, a seu ver, a eficácia do modelo está na contextualização, em investimentos pelo poder público e no diálogo com a comunidade escolar, sendo que para ele:

A escola precisa oferecer espaços adequados para atividades pedagógicas e extracurriculares, como laboratórios, biblioteca, áreas de convivência e esportes. Caso a infraestrutura ainda seja limitada, é possível firmar parcerias com instituições locais para ampliar as oportunidades educacionais dos alunos. Outro ponto fundamental é o engajamento da comunidade escolar. Para garantir a aceitação e permanência dos estudantes no ensino integral, é preciso dialogar com famílias, entender suas preocupações e demonstrar os benefícios desse modelo. Estratégias como reuniões, palestras e acompanhamento individualizado podem ajudar nesse processo. Por fim, a gestão precisa estar atenta ao bem-estar dos estudantes e professores. Uma carga horária ampliada exige uma rotina equilibrada, com momentos para descanso, lazer e alimentação adequada. Dessa forma, a oferta de educação integral se torna mais viável e eficiente, garantindo um aprendizado

transformador para os estudantes (Respondente 1 da Escola 1, 2025).

Não obstante, Paro (2002, p. 72) em um outro contexto, indaga quanto à necessidade de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia-a-dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional. Isto posto, pela resposta dada acima, é preciso então que toda a comunidade escolar, e poder público repensem as políticas implantadas nas escolas e que estas sejam dialogadas com os verdadeiros interessados e direcionadas de acordo com o público a que se destina, sejam elas de investimentos financeiros, de disponibilização de recursos humanos e financeiros, sendo de ordem pedagógica ou estudantil, para que assim então esta possa ser implementada com qualidade.

Contudo, a visão desse Respondente sugere que ele entende as potencialidades do Modelo, pois ao ser questionado se acredita que o Ensino Médio em Tempo Integral contribui para a formação dos jovens atualmente, possibilitando que estes sejam autônomos, competentes, críticos e criativos, este relata que:

Apesar dos desafios de aceitação pela comunidade escolar, o ensino médio em tempo integral pode contribuir significativamente para a formação de jovens autônomos, competentes e críticos. Esse modelo amplia o tempo de aprendizado, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades socioemocionais, fundamentais para sua vida pessoal e profissional (Respondente 1 da Escola 1, 2025).

Acrescenta ainda ser preciso aproveitar o tempo a mais na escola para que os jovens tenham uma formação ampla, incentivando a autonomia dos estudantes, orientando-lhes para tomada de decisões e que se bem estruturado e com apoio da comunidade o ensino ofertado pode sim transformar e preparar os jovens para os desafios do século XXI. Nesta visão percebe-se que o ensinar para a autonomia é preparar os estudantes para a vida, desenvolvendo pensamento crítico, criatividade, responsabilidade e resiliência, permitindo que sejam agentes ativos em sua aprendizagem e na sociedade, tomando decisões informadas e resolvendo problemas de forma independente, em vez de apenas seguir instruções. Isso fomenta o protagonismo juvenil, a autoconfiança e a capacidade de adaptação a um mundo em constante mudança, indo além do conhecimento técnico para formar cidadãos engajados e preparados para os desafios futuros, pois

Com mais tempo na escola, os alunos têm acesso a uma formação mais diversificada, [...] além disso, o ensino integral incentiva a autonomia dos jovens ao proporcionar um ambiente onde eles podem explorar seus

interesses, desenvolver responsabilidade e aprimorar sua organização pessoal. Com orientação pedagógica adequada, os estudantes aprendem a tomar decisões mais conscientes sobre seu futuro acadêmico e profissional. Portanto, quando bem estruturado e apoiado pela comunidade escolar, o ensino médio em tempo integral tem o potencial de transformar a educação, formando cidadãos mais preparados para os desafios do século XXI (Respondente 1 da Escola 1, 2025).

Algumas questões a serem observadas, as quais corroboram a uma implementação eficaz desta política pública do ensino integral nas escolas são evidenciadas na resposta dada ao item: Como você diretor tem apoiado a formação continuada nos novos componentes da parte diversificada - Integradoras, que são exclusivas do tempo integral? Para ele, aparentemente a implementação eficaz da política pública de ensino integral depende da observação de diversos fatores presentes no cotidiano escolar. Algumas destas são de responsabilidade dos próprios agentes dentro da escola, ou seja do gestor, dos professores e especialistas em educação básica e estudantes. Isto se entendermos como todos corresponsáveis pela educação e formação dos jovens, exemplo disso é um docente comprometido com sua função e buscando uma formação contínua. Para compreendermos a fala do diretor, vejamos:

Como diretor, entendo que a formação continuada dos professores é essencial para garantir a qualidade do ensino, especialmente nos novos componentes da parte diversificada, que são exclusivos do tempo integral. Esses componentes, que vão além das disciplinas tradicionais, oferecem aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades socioemocionais, tecnológicas, culturais e empreendedoras, preparando-os para os desafios da vida e do mercado de trabalho. Para que essa proposta seja efetiva é fundamental investir na capacitação dos docentes, proporcionando momentos de estudo, troca de experiências e acompanhamento pedagógico. Incentivo cursos, oficinas e parcerias com instituições que possam contribuir para o aprimoramento dos professores, garantindo que eles se sintam preparados e motivados para aplicar Metodologias inovadoras e interdisciplinares. Além disso, busco criar um ambiente de diálogo aberto, onde os educadores possam compartilhar desafios e boas práticas, fortalecendo o compromisso coletivo com a aprendizagem dos estudantes. Acredito que a valorização da formação continuada é um dos pilares para o sucesso do ensino médio em tempo integral, pois permite que os professores ampliem seus conhecimentos e tragam para a sala de aula abordagens mais dinâmicas e conectadas com a realidade dos estudantes (Respondente 1 da Escola 1, 2025).

Desta forma, pressupõe-se que a atuação deste diretor está alinhada às normativas da SEE/MG revelando uma compreensão dos desafios e potencialidades do Ensino Médio em Tempo Integral, sendo os contextos de vulnerabilidade social um desses desafios, aponta a formação continuada como necessária e essencial, especialmente os componentes aos quais os

docentes lecionam e que não são os de sua formação inicial, mas que lhes oferecem como complementação de sua carga horária de trabalho, reconhece que é preciso buscar parcerias externas e é necessário diálogo com a comunidade para que se torne uma política pública eficaz e transformadora.

Contudo, conclui-se que na sua perspectiva a viabilidade do EMTI não está apenas na proposta de um Modelo, ou seja, na existência de normas que se deva cumprir, a considerar que nem sempre estas são possíveis, devido a diversos fatores por ele relatado, sendo alguns deles investimentos na infraestrutura, oferta e formação contínua para os docentes, de reconhecimento dos interesses e necessidades dos estudantes, sejam elas éticas, políticas e estéticas, e na construção coletiva de soluções. Percebe-se que é um gestor o qual acredita no programa da SEE/MG, mas que este necessita ser revisto e repensado.

Em seguida far-se-á a ATD da resposta da direção da Escola 2, onde a chamaremos de Respondente 1 da Escola 2. Esta, tal como o Respondente 1 da escola 1 apresenta como obstáculo na implementação a baixa aceitação da comunidade escolar, devido à situação socioeconômica dos estudantes e à formação não especializada dos professores, em se tratando dos componentes das atividades integradoras, sendo:

A comunidade muitas vezes questiona o ensino integral, pois existe a necessidade de trabalho por parte de alguns alunos. Há dificuldades apenas com a evasão, pois todos os encaminhados pelo SUCEM, efetivam suas matrículas. Algumas vezes os professores não estão capacitados para ministrar aulas no ensino integral e às vezes aproveitam essas aulas para terminar o conteúdo do componente da Base ao qual leciona (Respondente 1 da Escola 2, 2025).

Quando questionado quanto a como seria uma oferta de educação para a formação integral exequível, este aponta que “uma carga horária de sete horas seria o ideal”. Contudo, é bom lembrar que para ser considerado educação em tempo integral conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), no Art. 30, inciso III esta é a carga horária mínima a ser estabelecida no atendimento à criança para a jornada integral. A SEE/MG caminha para isto, pois ao aderir ao Programa de Pleno Pagamento das Dívidas dos Estados²⁰ (PROPAG), instituído pela Lei Complementar nº 212, de 13 de janeiro de 2025, esta assume um compromisso no atingimento das Metas 6 e 11 do PNE referente à educação integral e educação profissional propondo como fomento a educação integral profissional a alteração da

²⁰ Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados, instituído pela Lei Complementar nº 212/ 2025 e regulamentado pelo Decreto 12.433/2025 e pela Medida Provisória 1.295/2025, é um programa de refinanciamento da dívida dos Estados e do Distrito Federal com a União

carga horária do 1º ano para uma oferta de 7 horas aulas, sendo progressivamente estendida aos demais anos de escolaridade até 2027.

Vale ressaltar que, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou recentemente a Resolução CNE/CEB nº 7/2025, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, que deve ser adotada pelos sistemas de ensino, escolas públicas e privadas em tempo integral no país. Esta resolução fixa uma jornada escolar mínima de sete horas diárias, totalizando 35 horas semanais, com currículo que integre cuidado e aprendizagem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Continuando a análise, o Respondente 1 da Escola 2 demonstra compromisso com a formação continuada dos professores ao relatar que “possibilita e apoia a formação continuada no Modelo, dando espaço para estas nas horas de extraclasse²¹ e módulos II²², sempre apoiando o estudo, práticas e afins realizados pelos professores”, por acreditar que “algumas vezes os professores não estão capacitados para ministrar aulas no ensino integral. Às vezes aproveitam essas aulas para terminar o conteúdo do componente da Base ao qual leciona (Respondente 1 da Escola 2, 2025).

Ademais, quando questionado quanto a sua crença em que se o Ensino Médio em Tempo Integral contribui para a formação dos jovens atualmente, possibilitando que estes sejam autônomos, competentes, críticos e criativos? O Respondente diz que acredita em partes, pois algumas vezes os professores não estão capacitados para ministrar aulas no ensino integral. Infere-se que na visão dela seria necessária uma maior formação dos docentes para que estes pudessem formar os educandos. Portanto após análise das respostas dadas pelo Respondente na visão desta a evasão é um problema, o que indica a necessidade de estratégias para manter os estudantes na escola, apontando uma carga horária de sete horas aulas como uma possível alternativa.

As respostas deste não trazem informações detalhadas quanto à infraestrutura ou espaços pedagógicos, mesmo sendo um dos problemas observados na visita à escola pela pesquisadora que escreve. Porém para ele uma fragilidade está na necessidade de trabalho pelos estudantes, fator importante e recorrente em contexto de vulnerabilidade social, o que leva muitas vezes à evasão escolar. Isto posto merece um olhar atento dos governantes para que estes jovens possam estudar e não tenham que sair da escola para trabalhar e ajudar no sustento de sua casa, portanto políticas públicas neste sentido precisam ser pensadas, para

²¹ Refere-se a atividades pedagógicas e administrativas realizadas fora do tempo de sala de aula, regulamentada pela Resolução SEE nº 4968/2024.

²² São reuniões pedagógicas obrigatórias para professores, sendo momentos de discussão e planejamento de temas educativos e administrativos, previstos na legislação da educação básica em alguns estados, como Minas Gerais.

além do Pé de Meia²³, as quais possam alcançar a todos os estudantes.

Conclui-se que, em seu ponto de vista, o Respondente se posiciona como colaborador do processo formativo dos educadores, pois a má qualidade da formação docente, para ele, é um entrave, levando a desvios de finalidade e uso dos componentes das integradoras para lecionar os da base nacional comum, indicando assim necessidade de formação específica e destaca também a jornada de sete horas aulas pode influenciar diretamente na adesão dos estudantes e na efetividade do EMTI.

Neste momento faríamos a ATD do diretor da Escola 3, a qual chamaremos de Respondente 1 da Escola 3, porém até o fechamento do Questionário a mesma não havia preenchido, em contato ela justificou dizendo: “Me desculpa, pra falar a verdade vi seu link para responder sempre que ia responder alguém me chamava. Mas na próxima respondo”. Assim sendo, mais adiante faremos análise apenas dos demais respondentes da Escola 3, mas não teremos a visão do diretor. Vale destacar que esta escola foi a que teve maior número de respondentes totalizando 30 respostas. Paro (2008, p. 20) no contexto da gestão democrática diz algo que tem tudo a ver com a não participação da respondente, pois:

a verdade é que a consciência de interesses tão amplos não se dá facilmente, nem com tanta frequência, até porque as condições objetivas de existência levam as pessoas a estar permanentemente envolvidas com interesses pessoais mais imediatos, estes sim reconhecidos e buscados, de maneira muitas vezes conflitantes com os interesses pessoais de outros [...] (Paro, 2008, p. 20).

Finalmente faremos a ATD do último gestor, denominando-o de Respondente 1 da Escola 4. Este demonstra-se preocupado com a implantação do EMTI em sua escola e com a não aceitação da comunidade relatando que esta não está muito boa pois “a Educação Integral aqui na minha cidade não tem uma boa aceitação nem dos alunos nem dos pais e os discentes preferem o regular, pois boa parte alega que gostariam de trabalhar”.

Quando questionado quanto a se acredita que o Ensino Médio em Tempo Integral contribui para a formação dos jovens atualmente, possibilitando que estes sejam autônomos, competentes, críticos e criativos? este diz que acredita, mas com ressalvas, dizendo:

Eu acredito na proposta da Educação Integral, porém as escolas precisavam ser estruturadas para atender os alunos. Eles ficam 9 horas aulas na escola, a instituição deveria ser bem estruturada para melhor atendê-los. Por mais que os professores tentem sair um pouco com eles da sala, planejam atividades

²³ O Programa Pé-de-Meia tem como objetivo combater a evasão escolar e promover a inclusão social por meio da educação e de incentivos financeiros.

diferentes, ainda não é suficiente para atrair novos alunos (Respondente 1 da Escola 4, 2025).

A fala do diretor apresenta uma visão de que para formação dos educandos também há a necessidade de melhorias na infraestrutura pois eles ficam nove horas dentro da escola e os esforços empregados não são suficientes para atrair novos estudantes. Relata também que sempre apoia a formação docente, oferecendo apoio ao coordenador do EMTI²⁴, fornecendo-lhe material, estudando alguns com ele, pedindo que tudo seja repassado nas reuniões de fluxo²⁵ e nos Módulos II.

Para o Respondente 1 da Escola 4, a implantação do EMTI está desalinhada com a realidade da escola e da comunidade local, sobretudo pela falta de estrutura física adequada e apoio da comunidade escolar. Para ele uma educação integral exequível seria

Primeiro investir nas estruturas das escolas, oferecer condições para que o programa seja atrativo aos olhos de pais e alunos. Iniciar com um número menor de escolas bem equipadas, uma proposta atrativa e aos poucos ir implantando em outras instituições de ensino. Imagino que uma proposta para dar certo depende de um investimento alto, por isso deve investir o que for necessário em algumas poucas escolas, e à medida que a proposta for se efetivando, vai aumentando o número de escolas participantes (Respondente 1 da Escola 4, 2025).

Este ainda destaca que uma oferta de lazer e um ambiente agradável aos jovens pudesse tornar a escola mais atrativa onde os jovens não ficassem contrariados e de acordo a sua visão favorece a formação autônoma desses estudantes; conforme se lê:

Talvez seja utopia de minha parte, mas penso que deveria ter piscinas nas escolas, laboratórios de acordo com a formação técnica dos estudantes, enfim, uma escola que ofereça todas as condições necessárias para o desenvolvimento autônomo do aluno. Hoje, o que vejo são estudantes contrariados, frustrados por ter que ficarem o dia todo na escola e sentir que o que está tendo não está fazendo sentido para ele (a). Nas palavras de Paulo Freire, a escola precisa ser prazerosa para os discentes, eles precisam sentir pertencentes no ambiente escolar. Isso só será possível se tiver um programa pedagógico atrativo e escolas preparadas para ofertar este currículo (Respondente 1 da Escola 4, 2025).

²⁴ Coordenador do EMTI - atualmente este pode ser um professor ou especialista em educação básica, conforme o número de turmas ofertantes de educação integral, cuja função é coordenar o trabalho e zelar para que os princípios, ações e práticas educativas sejam desenvolvidas conforme estabelece a metodologia usada nas escolas (Documento Orientador EMTI, 2024, p. 118).

²⁵ Reuniões de Fluxo são momentos essenciais para alinhar toda a equipe escolar, visando a assegurar a fluidez do processo educativo pelo fluxo de comunicação. Têm por objetivo o alinhamento e acompanhamento das práticas educacionais desenvolvidas (Documento Orientador EMTI - 2025, p. 126)

Percebeu-se também que nesta escola a proposta enfrenta uma forte resistência por parte de alunos e pais, especialmente por razões econômicas, onde “os discentes preferem o regular, pois boa parte alega que gostariam de trabalhar”. Vale lembrar que esta escola oferta tanto o integral, quanto o regular no diurno. Desta feita consultando os dados de matrícula no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)²⁶ verificou-se que o ensino médio regular conta com um total de 88 estudantes matriculados, sendo 32, 31 e 25 do primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio respectivamente por turma e no Integral com 49 estudantes, sendo 24 no 1º ano, 12 no 2º ano e 13 no 3º ano. Percebe-se que o regular tem 55,6% a mais de estudantes que o ensino integral e que a cada ano de escolaridade este número de estudantes diminui, revelando assim que estes migram para o regular à medida que avançam nos estudos, corroborando a fala do diretor, onde estes preferem trabalhar.

Finalizando a ATD dos três diretores respondentes, algo comum entre os três é que a implantação do EMTI nas suas escolas, de acordo com suas respostas é que não está muito bem pois falta aceitação pela comunidade escolar, que muitos estudantes precisam trabalhar, enfrentando assim desafios com a permanência destes na escola. Outro ponto em comum é a necessidade de uma infraestrutura adequada para receber os discentes numa carga horária extensa, pois esta não é adequada de acordo com a visão deles, sendo enfáticos em dizer que as escolas não estão preparadas fisicamente para atendimento em tempo integral.

No geral, o questionamento de número dez, onde pergunta se os diretores têm apoiado a formação continuada dos docentes nos novos componentes da parte diversificada - Integradoras, que são exclusivas do tempo integral? As respostas foram unânimes que sim, onde estes oportunizam momentos formativos por meio de Reuniões de Fluxo, momentos nos Módulos II, no cumprimento do extraclasse, as quais são conduzidas e planejadas pelo Coordenador do EMTI. Diante disto percebe-se que formações têm sido ofertadas e os diretores têm apoiado a participação, no entanto mais abaixo veremos que uma das respostas dos professores é que falta formação para estes componentes.

Por fim, a análise aponta também que de acordo com os gestores um dos problemas de implementação da educação integral poderá ser resolvido com a diminuição da carga horária, porém não é esta a única alternativa que irá solucionar todos os problemas enfrentados, pois pelo visto estes estão além da carga horária. Importa que a oferta de educação em tempo integral faça sentido e significado para os jovens, onde os problemas socioeconômicos dos estudantes não conflitem com a proposta pedagógica do Modelo proposto pela SEE/MG. A

²⁶ SIMADE é um sistema de gestão da Rede Estadual de MG que contém dados de matrículas, números de turmas e estudantes matriculados, professores por cada turma e componente, percurso escolar dos estudantes e outros.

partir de agora as análises serão das respostas dadas ao questionário pelos demais participantes da pesquisa, ou seja, dos professores, para que se entenda também os seus pontos de vista, também não expondo quem são, apenas a escola. Os chamaremos assim:

Quadro 5 - Identificação dos Respondentes – professores

Escola	Identificação do respondente
Escola 1	Respondente 2 da Escola 1
Escola POLEM-Escolas Polos de Educação Múltipla. Escolas pilotos de EMTI em MG.	Respondente 3 da Escola 1
	Respondente 4 da Escola 1
	Respondente 5 da Escola 1
	Respondente 6 da Escola 1
	Respondente 7 da Escola 1
Escola 2	Respondente 2 da Escola 2
Única de Ensino Médio no município, sendo todas as turmas do diurno de EMTI.	Respondente 3 da Escola 2
	Respondente 4 da Escola 2
	Respondente 5 da Escola 2
	Respondente 6 da Escola 2
	Respondente 7 da Escola 2
	Respondente 8 da Escola 2
Escola 3	Respondente 2 da Escola 3
Oferta o Ensino Fundamental tanto regular, quanto integral e o EMTI.	Respondente 3 da Escola 3
	Respondente 4 da Escola 3
	Respondente 5 da Escola 3
	Respondente 6 da Escola 3
	Respondente 7 da Escola 3
	Assim sucessivamente até o último o qual denominamos Respondente 30 da Escola 3
Escola 4	Respondente 2 da Escola 4
Oferta turma de Ensino Médio regular e o EMTI.	Respondente 3 da Escola 4

Fonte: Elaboração própria (2025).

Pela planificação fica visível que a escola com menor número de Respondentes no questionário foi a Escola 4. Mas como a proposta de pesquisa é saber como está a implantação da educação integral na rede estadual de Minas Gerais, esse pequeno número não dificulta a análise a qual será do todo, o que não seria possível se fosse analisada a situação individual de cada escola. Cabe ressaltar também que faremos a análise agrupando as respostas, trazendo citação apenas de algumas dessas respostas e que o questionário na íntegra com as respostas dadas virá em anexo à esta pesquisa.

Inicia-se a análise da questão quanto a como está a implantação do EMTI na visão dos respondentes e após análise pode-se agrupar as respostas em três categorias principais, sendo: crítica à aceitação; crítica ao engajamento e formação docente e crítica a falta de estrutura para melhor atendimento aos estudantes. Destaca-se a fala do Respondente 3 da Escola 1, quando este cita que:

Implementada, no entanto, entendo que necessita maior formação dos profissionais. Para uma maior aceitação, necessita-se de maior infraestrutura em equipamentos para disciplinas que trabalhem uma formação que englobe a ludicidade, a arte, como teatro, dança, música etc. Pessoal (profissionais) com formação específica (Respondente 3 da Escola 1, 2025).

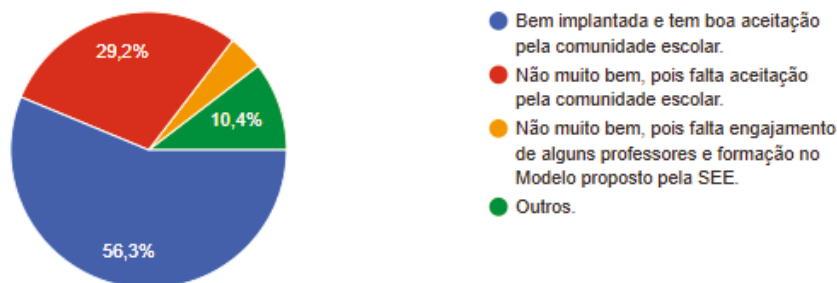
Contrapõe-se a esta visão as respostas dos Respondentes 5 e 6 da mesma escola, onde para estes os estudantes estão bem engajados, as famílias aceitaram bem o programa e, ainda complementa o Respondente 6:

A escola está bem estruturada, pois há um tempo funciona integral. Os alunos adoram a escola e a comunidade já está familiarizada com a rotina do ensino integral. Além disso, os pais se sentem tranquilos ao saber que seus filhos permanecem na escola durante todo o período (Respondente 6 da Escola 1, 2025).

No mais o Respondente 7 da Escola 3 corrobora com a fala dos 3 Respondentes acima, quando este cita que a implantação tem sido um processo desafiador, com pontos positivos e alguns desafios a serem superados. Como positivo, este vê o aproveitamento e satisfação dos estudantes, os quais aproveitam o tempo ampliado para promoção de aprendizado. Porém destaca que desafios existem sendo a falta de aceitação por parte da comunidade escolar devido a carga horária estendida, além disso a falta de formação adequada ao Modelo proposto pela SEE/MG, o que impacta diretamente no engajamento e na qualidade da implementação. Este finaliza dizendo: “Portanto, apesar dos avanços, ainda há pontos que precisam ser melhorados para garantir uma implantação mais eficaz e benéfica para todos os envolvidos” (Respondente 7 da Escola 3, 2025).

Vejam os então o gráfico da pergunta: Como está a implementação do EMTI em sua escola?

Figura 4 - Percentual de respostas dadas



Dados da autora (2025)

O gráfico acima mostra o percentual de respostas dadas à questão acima analisada. O que se percebe é que para a maioria dos respondentes vê a implementação do EMTI como bem implantada, mas este percentual fica pouco acima de 56%. Esse dado indica que, apesar de haver uma percepção predominantemente positiva, ainda existe uma parcela significativa de participantes que não compartilha totalmente dessa avaliação, o que sugere a necessidade de aprofundar ações de acompanhamento, formação e apoio às escolas. Assim, o resultado aponta tanto avanços na consolidação do EMTI quanto desafios que ainda precisam ser enfrentados para melhorar a efetividade dessa política educacional.

Continuando, na ATD da questão referente a se acreditam que o EMTI contribui para a formação dos jovens atualmente, possibilitando que estes sejam autônomos, competentes, críticos e criativos, resumidamente as respostas dadas tiveram como positiva 12 respostas, enfatizando benefícios claros quanto ao EMTI para as suas formações integrais. Todavia 17 respostas foram positivas, mas com ressalvas, onde estes reconhecem os méritos do Modelo, mas apontam limites como a infraestrutura escolar, a formação docente e a não aceitação de familiares e dos próprios estudantes quanto à educação em tempo integral o que causa uma não apropriação maior de tudo o que lhes é oferecido. Respostas negativas foram 16, as quais apontam desinteresse e falta de adaptação dos estudantes ao tempo integral, falta de formação docente e a questão de que muitos jovens necessitam trabalhar.

Percebe-se que as respostas negativas estão mais ligadas à oferta de tempo integral, de formação docente, de infraestrutura, do que a de formação integral nos aspectos sociais e para a vida, como a autonomia, o pensamento crítico e criativo, o desenvolvimento psíquico e social e outros, que são referentes a formação integral de cada indivíduo, como relata o

Respondente 3 da Escola 4: “Infelizmente a escola não tem estrutura física para portar turmas em período integral”. Da mesma forma a resposta do Respondente 30 da Escola 3 quando diz: “Além de matérias sem aplicação prática, a escola não possui estrutura adequada, afinal as salas de aula são extremamente quentes” e a do Respondente 8 da Escola 2: “Uma das desvantagens é a falta de planejamento e a infraestrutura da escola para melhor apoiar os alunos além da jornada tradicional de ensino, investimento financeiro para melhoria”.

Estas respostas são legítimas, porém não condizem com a questão levantada, mas alerta que a obrigatoriedade de adesão ao EMTI, a inadequação curricular e falta de alinhamento da proposta e realidade estrutural das escolas e a social e econômica vivida pelos estudantes de contextos vulneráveis que precisam trabalhar para ajudar no sustento familiar, apontam a necessidade de investimentos do poder público nos espaços escolares, na formação docente, e diálogo com a comunidade para implantação de políticas públicas eficientes e eficazes.

Portanto, dos depoimentos analisados, uma parte significativa dos respondentes reconhece que a educação integral em tempo integral contribui para a formação de jovens autônomos, críticos e preparados para os desafios contemporâneos. Alguns destacam benefícios como o aprofundamento acadêmico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estímulo ao protagonismo juvenil e preparação para a vida. Resume-se isto, a resposta do Respondente 3 da Escola 2:

O ensino integral desempenha um papel fundamental na formação dos jovens, pois oferece uma abordagem mais holística e completa do processo educacional. Quando os alunos estão imersos em atividades além do conteúdo acadêmico tradicional, eles têm a oportunidade de desenvolver competências emocionais, sociais, culturais e físicas, o que contribui para uma formação mais equilibrada e preparada para os desafios da vida. Na minha visão, em uma escola que adota o ensino integral, o currículo vai além das matérias convencionais e inclui atividades como esportes, artes, ciências e até mesmo projetos comunitários ou de voluntariado. Isso permite que os estudantes explorem diferentes áreas do conhecimento e da experiência, promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança. Outro aspecto importante é a possibilidade de adaptação do ritmo de aprendizagem (Respondente 3 da Escola 2, 2025).

Vejamos abaixo as respostas quanto a prática docente, mas antes importa destacar que conforme já visto, a SEE/MG elabora e disponibiliza materiais próprios e adota alguns que são produzidos por parceiros como o ICE, os quais apresentam as diretrizes para a operacionalização do Modelo de Educação Integral em Minas Gerais no cotidiano das escolas e salas de aulas. Nestes são abordadas as práticas e ações educativas que devem nortear o

planejamento e trabalho diário do professor, de modo que o modelo pedagógico estabelecido para as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral seja colocado em prática e que a educação oferecida desenvolva todas as dimensões da formação do estudante (Minas Gerais, 2024, p. 76).

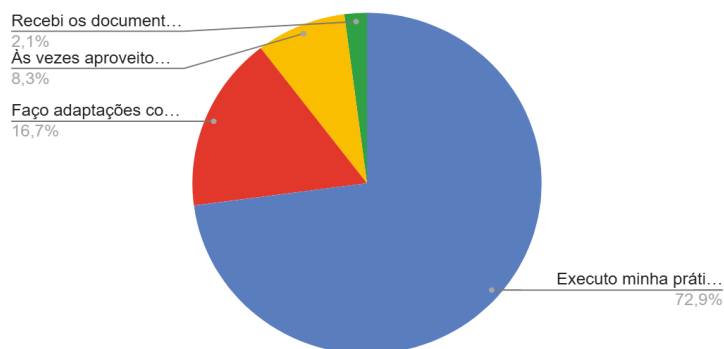
Ao analisar as respostas dadas à pergunta: Como tem sido executada a prática docente nos componentes integradores, da parte diversificada, os quais são assumidos para complementação de seu cargo ou extensão deste? Verifica-se que 33 das respostas foram que estes utilizam os documentos estruturantes disponibilizados pela SEE/MG, sete respondentes disseram que fazem adaptações dos materiais, três aproveitam as aulas para terminar o conteúdo do componente da base e dois disseram ter recebido os materiais, mas não usam.

Dentre as respostas cabe destacar a fala do Respondente 7 da Escola 1:

Como mencionei anteriormente, a falta de tempo para uma boa preparação das atividades, a meu ver, tem impactado significativamente a condução de todas as disciplinas do Ensino Médio em Tempo Integral, principalmente aquelas que não estão previstas na BNCC. Mesmo com a orientação dos documentos estruturantes e os materiais disponibilizados, é necessário fazer mais. Apenas seguir uma apostila não é suficiente, considerando o longo período que os alunos passam dentro do ambiente escolar (Respondente 7 da Escola 1, 2025).

Pelo gráfico abaixo, percebe-se que, nas respostas dadas, a grande maioria dos docentes, cerca de 73% dos docentes utilizam os materiais disponibilizados pela SEE/MG, porém uma fala que leva a reflexão foi dada pelo Respondente 11 da Escola 3, o qual relata que “executa suas aulas utilizando os documentos orientadores e adapta à realidade e conhecimento dos alunos”.

Figura 5 - Utilização dos materiais de apoio disponibilizados pela SEE/MG, pelos professores.



Dados da autora (2025)

Assim sendo, ao fazer adaptações, como citado pelo Respondente 11 da Escola 3, reafirma-se a declaração de Dewey, (apud Cavaliere 2007, p. 1022), onde para ele educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças.

Ademais, cerca de 27% dos participantes revelam que suas práticas são feitas com materiais alternativos ou adaptados diante da falta de materiais ou pelo redirecionamento dessas aulas para complementação de seus conteúdos da BNCC. Isto sugere uma implementação ainda deficitária e parcial, reforçando então a necessidade de mais formações profissionais para o uso dos materiais, diálogo com esses docentes a fim de verificação desses materiais, para que se entenda se são eficazes e se estão em conformidade à realidade do alunado e se é viável esse ensino apostilado, não devendo por conveniência determinar ou não se esses materiais cumprem o seu papel de formação dos jovens ao qual são destinados.

Na análise, mesmo que nem todos façam uso dos materiais, apenas um respondente faz críticas diretas ao conteúdo dos materiais disponibilizados, afirmando que não são relevantes para a formação integral dos estudantes. Este identificado como Respondente 6 da Escola 3 justifica sua resposta como: “Por exemplo, as aulas de Tecnologia e Inovação deveriam ser focadas em Informática, não apenas reflexão de usos da Tecnologia”. Esta fala pode ser vista como uma posição de resistência e de ideologia, pois vai na contramão do que os colegas de profissão destacaram, pois, a maioria expressa formalmente a adesão aos usos dos documentos estruturantes. Vale ressaltar que este componente compõe o Itinerário Formativo²⁷ Preparação para o mundo do Trabalho e sua proposta, segundo a SEE/MG não está na tecnologia digital, mas sim:

visa estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que possibilitem a resolução de problemas, o exercício do pensamento crítico, da criatividade, da cooperação e da colaboração, de modo a estruturar respostas e soluções aos desafios apresentados nos diversos contextos de vivência e convivência dos estudantes. Para isso, serão apresentados temas e objetos do conhecimento estruturados, a partir dos três eixos, que darão sustentação a todos os processos de aprendizagem propostos e que irão perpassar todos os anos do Ensino Médio, sendo: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Cultura Digital e Pensamento Computacional (Minas Gerais, 2023).

²⁷ Os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, instituídos pela Lei nº 13415/2017, que regulamenta o Novo Ensino Médio.

Desta forma, o professor ao desejar que o componente seja focado na informática, entende-o como profissionalizante. Contudo, pela proposta acima, este tem como objetivo preparar o jovem para atuar como protagonista diante de situações das quais ele precise resolver problemas, por meio do pensamento crítico e criativo, utilizando o pensamento computacional. Importa, portanto, ressaltar que o pensamento computacional não se limita apenas à programação, mas sim envolve os quatro pilares que a compõe, sendo a Decomposição onde o problema deve ser dividido em partes menores, o Reconhecimento de Padrões, encontrando similaridades com situações já vividas, a Abstração, onde são ignorados os detalhes irrelevantes e foca-se no que é importante e por fim os Algoritmos, buscando criar uma sequência de possíveis soluções do problema, conforme a BNCC:

Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos (Brasil, 2018, p. 474).

Coube destacar o objetivo do componente de Tecnologia e Inovação, não para confrontar a fala do professor, mas sim tornar claro que, muitas vezes, não se reconhece o objetivo do componente ao qual assume para lecionar, daí como consequência as adaptações feitas ao currículo tende ao não cumprimento daquilo que foi proposto como formação para os estudantes, direcionando o conteúdo ministrado à formação acadêmica cognitiva e não a formação integral dos jovens nos demais aspectos sociais e emocionais.

Neste momento far-se-á a ATD do questionamento quanto à efetivação de matrículas e ao abandono escolar, procurando conhecer se há estes desafios nas quatro escolas pesquisadas e se os docentes têm ciência disso. Vale destacar que se estabeleceu diferença entre efetivação de matrículas e evasão ou só evasão pois a proposta era saber se já havia uma rejeição ao EMTI antes mesmo de matricular-se ou se esta se dava no percurso levando à evasão.

Nas respostas dadas não houve um consenso, pois, respondentes da mesma escola deram respostas divergentes, sendo que o Diretor da Escola 1 disse que sim para a questão revelando que há desafios quanto à evasão e efetivação de matrículas, enquanto quatro professores disseram que há problema somente de evasão pois todos os encaminhados pelo SUCEM matriculam-se na escola e ainda dois disseram que não há nem evasão e nem dificuldade de matrículas. Divergências da mesma forma houve para as demais escolas pois na Escola 2, o diretor destacou problema na evasão e efetivação de matrícula, seis professores disseram que não há nenhum dos dois problemas e o Respondente 5 pactua da mesma resposta que o diretor.

Ademais nas respostas da Escola 3 observa-se a mesma divergência, lembrando que aqui não tivemos a resposta do diretor, porém entre os professores obteve-se quatro respostas positivas quanto a desafios na efetivação de matrícula e evasão, 21 respostas negativas definindo que não há nenhum desafio e cinco relatam problemas apenas quanto a evasão. Finalizando com a Escola 4, o diretor e um respondente veem dificuldades na matrícula e evasão e um diz não haver nenhum problema.

Portanto, pela análise observa-se que o desafio aparece tanto na efetivação de matrículas, quanto na evasão escolar. Deve-se considerar também que para 30% dos respondentes não há nenhuma dificuldade enfrentada. Todavia, é de senso comum que a evasão e pedidos de transferência de escolas de EMTI para escolas regulares é um grande desafio a ser enfrentado, sendo então como aponta Paro (2008, p. 20) “Os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são reais e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista”.

Continuando, a última questão mostra que ainda há muito a ser feito para que a educação integral se operacionalize de forma eficaz nas escolas de tempo integral. Nesta, a análise foi de uma interrogativa sobre como seria a oferta de educação para a formação integral exequível, na perspectiva do respondente.

De acordo com as respostas ao formulário, verifica-se que um percentual de 56,3% veem a implantação como boa, sendo otimistas quanto ao Modelo e com boa aceitação pela comunidade. Mostrou-se como principais propostas: a importância da formação constante dos professores, com capacitação para o trabalho com as atividades integradoras; a necessidade de uma infraestrutura melhor, destacando espaços adequados para lazer e descanso dos discentes, laboratórios, equipamentos tecnológicos, com o fim de tornar o ambiente acolhedor e propício; um currículo flexível, que se adapte às necessidades dos estudantes; oferta de cursos técnicos e profissionalizantes; apoio psicológico, engajamento da comunidade escolar, carga horária menor, consideração da realidade da escola e da vida dos estudantes.

Destaca-se a fala do Respondente 7 da Escola 3, onde para ele “deve haver equilíbrio entre a carga horária, infraestrutura adequada, formação docente contínua e um currículo que realmente dialogue com a realidade dos estudantes” e que para funcionar bem alguns pontos são essenciais como:

Flexibilidade no currículo – Os componentes integradores devem estar alinhados com os interesses e necessidades dos alunos, promovendo autonomia e desenvolvimento de habilidades socioemocionais; Formação e

suporte aos professores – Os docentes precisam de capacitação contínua para trabalhar com metodologias ativas e inovadoras, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo; Infraestrutura adequada – O tempo integral exige espaços bem equipados, laboratórios, bibliotecas e ambientes de convivência que favoreçam o aprendizado e o bem-estar; Engajamento da comunidade escolar – A aceitação da proposta pelos alunos, famílias e professores é essencial para o sucesso do modelo; Conexão com o mundo do trabalho e a vida – O ensino integral deve preparar os jovens não apenas para vestibulares e ENEM, mas também para a vida profissional, incentivando o empreendedorismo, a tecnologia e o pensamento crítico (Respondente 7 da Escola 3, 2025).

Por fim, este relata que “Se esses elementos forem bem estruturados e ajustados conforme a realidade de cada escola, o ensino integral pode realmente transformar a trajetória dos estudantes, tornando-os mais preparados para os desafios do futuro”.

Um ponto importante, também, foi citado pelo Respondente 21 da Escola 3, onde para ele deve haver além de formação, também a valorização docente, onde “professores bem preparados e com condições de trabalho são essenciais para a aplicação de um ensino integral eficiente”. Todavia essa valorização mostrou resultados positivos na formação e educação em alguns países como a Finlândia. O ministro da Educação deste país, Anders Adlercreutz, em uma entrevista à Revista Nova Escola, em 2024, afirmou que a valorização dos professores é fundamental para o sucesso da educação no país. Quando questionado, por Tatiane Calixto, sobre qual é o segredo do sucesso da educação em seu país, este declara que:

A resposta mais simples é que o nosso segredo são os professores que temos. A mais complexa, diz respeito ao sistema em geral. O foco da nossa escola sempre foi o da igualdade. Em vez de excelência, queremos a igualdade que, depois, resulta, sim, em excelência. É uma escola na qual todos têm as mesmas possibilidades, que é boa em todas as partes do país. Todas as crianças, garotos e garotas, têm as mesmas oportunidades de aprender e avançar na vida educacional. Acho que a Finlândia continua a se destacar como um dos poucos países que combinam bom desempenho estudantil com altos níveis de satisfação com a vida, felicidade e bem-estar. Os alunos finlandeses gostam de ir para a escola e os professores também gostam de trabalhar nas escolas finlandesas (Anders Adlercreutz, Nova Escola, 2024, s/p).

Para tanto, será o caminho para a oferta exequível de uma educação integral necessário que governantes se atentem à questão da valorização docente? Fato é que para implantação com implementação eficaz é preciso uma análise minuciosa dos espaços e infraestrutura escolar, das condições financeiras dos educandos com o fim de verificar a necessidade de trabalho destes jovens, de revisão do currículo ofertado e diálogo com a

comunidade, antes de ampliar a oferta, abrindo novas vagas. Importa garantir assim uma maior aceitação pelos envolvidos e uma implantação de sucesso e continua.

Finalizando, a ATD realizada demonstra que é preciso investimento adequado e políticas públicas urgentes, que garantam condições para que o jovem fique o dia todo na escola e a ele seja oferecida uma educação integral conforme propõe as leis já estabelecidas. Ademais Cavaliere (2007, p. 1023) traz que preparar os jovens para a vida democrática nas sociedades é também uma atribuição da escola e que o tempo integral é um grande aliado e que para isso, além das definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada, do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo.

5.3 Apresentação e análise das respostas ao Ciclo de Acompanhamento Formativo 2024

Nesta seção apresenta-se uma reflexão das vivências própria ocorridas nos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF) 2024, com vistas a analisar a partir das discussões e dos registros feitos, por meio de relatórios de acompanhamento formativo, sobre a educação integral nas percepções dos gestores, professores e estudantes, das quatro escolas, público-alvo. Esta proposta de análise busca compreender se em situações diferentes as respostas e perspectivas são as mesmas, pois, ao aplicar o questionário, os Respondentes não foram identificados, porém o CAF é presencial e realizado pelo Analista Educacional, responsável pela educação integral, servidores das SREs/MG.

Define-se o ano de 2024 para análise, porém cabe destacar que este Ciclo é realizado todos os anos, desde 2018, nas escolas de EMTI, em Minas Gerais, cujo objetivos são promover o diálogo sobre a rotina atual da escola; exercer escuta atenta ao diretor escolar, dialogar sobre as ações realizadas desde o último CAF, verificando em quais pontos a escola avançou, analisar e realizar considerações reflexivas, registrando avanços, destaques e oportunidades de melhorias possíveis. Importa destacar que a todo o momento leva-se em conta o ano de implantação do Modelo na escola, conforme a Matriz de Expectativa²⁸, a qual o link está em anexo a esta pesquisa, para conhecimento dos interessados.

Para análise e devolutiva, a SEE/MG propõe três níveis de expectativa, a saber: a partir do ano de implantação, sendo para o primeiro ano o da sobrevivência, no segundo do crescimento e no terceiro a sustentabilidade. A fase chamada de Sobrevivência, é o primeiro

²⁸ Matriz de Expectativa é um instrumento que integra o modelo pedagógico da Escola de Tempo Integral (ETI), com o propósito de orientar o acompanhamento e a avaliação das unidades escolares, com base nas cinco premissas (Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Preparação Básica para o Trabalho) fundamentais do modelo (SEE/MG, 2025, p. 10)

ano de implantação do EMTI na escola, onde espera-se que ao final do período letivo esta já tenha vivenciado todo o processo e proposta da SEE/MG, experimentado os desafios de promoção da educação em tempo integral, de aprendizagem das propostas, as quais são vistas como norteadoras e importantes para a promoção da educação dos jovens. Neste ano a escola experimenta e aplica o modelo pedagógico e de gestão, aprendendo com os erros e acertos ao longo do processo. No segundo ano, é a fase e hora do Crescimento, onde espera-se o pleno entendimento dos Princípios Educativos do modelo EMTI e o domínio das Metodologias de Êxito, onde a escola busca consolidar e aprimorar as práticas. Por fim, o terceiro ano é tido como o da Sustentabilidade, onde já se alcançam resultados esperados, tendo o jovem participe nas tomadas de decisão, sendo autônomo, competente, dotado de pensamento crítico e outras habilidades, que demonstram um bom resultado na formação integral dos jovens estudantes (Minas Gerais, 2024, p. 107).

Importa destacar que, o CAF das escolas analisadas e gestores serão os mesmos e denominados da mesma forma que na ATD da Seção 5.2, porém os docentes, como os questionários eram anônimos não há como identificar se foram os mesmos tanto da resposta ao formulário, quanto da entrevista no CAF, denominaremos então como Docente 1 da Escola 1, Docente 1 da Escola 2 e assim em diante.

5.3.1 – Análise CAF da Escola 1

Inicia-se trazendo algumas observações gerais, e análise da Escola 1, como número de turmas e matrículas, sendo que a esta contava à época da visita em 2024 com nove turmas de EMTI do 1º ao 3º EMTI propedêutico²⁹ do 1º ao 3º EMTI profissional, totalizando 180 estudantes. Destaca-se que a turma de 3º ano propedêutico tinha 14 estudantes e a de 3º Profissional 12 estudantes apenas. Isto já demonstra que havia um número pequeno de matrículas, o que reforça assim a fala do Diretor dada no questionário aplicado de que a implementação não estava muito boa apontado como principal causa a necessidade dos jovens em trabalhar devido ao nível socioeconômico de seu estudante, os quais migraram para o regular devido a essa necessidade.

Dentre a premissa Formação Continuada a resposta dada pela Coordenadora do EMTI foi que esta assegura que todos os recém designados tenham orientações quanto ao trabalho a ser realizado dentro do Modelo e repassa os materiais estruturantes disponibilizados pela

²⁹ Propedêutico é a expressão usada para denominar o ensino no qual os estudantes concluem a educação básica, recebendo o certificado de concluintes do Ensino Médio, não profissionalizante.

SEE/MG, sendo que a formação continuada se dá em Módulo II, pois as Reuniões de Fluxo não acontecem com cronograma pré-definido. Assim sendo, reafirma a fala do Diretor desta escola, pois ele afirmou que garante a formação continuada de seus docentes, pois vê esta como essencial para o processo. Porém aqui percebe-se uma fragilidade, quando relatado que as Reuniões de Fluxo não ocorrem como orientado pelo Modelo, sendo que essas são:

Reuniões essenciais para alinhar toda a equipe escolar, visando a assegurar a fluidez do processo educativo pelo fluxo de comunicação. Além disso, e não menos importante, as reuniões de fluxo possibilitam a movimentação do ciclo virtuoso, a partir da descentralização de todos os processos que envolvem os conceitos envolvidos na metodologia das escolas do EMTI, como por exemplo, a delegação planejada e a corresponsabilidade de todos com o projeto de vida do Estudante (Minas Gerais, 2024, p. 121).

O Docente 1 desta escola que à época era professor de Projeto de Vida e de Pesquisa e Intervenção declarou que utilizava dos materiais estruturados da SEE/MG nas aulas de Projeto de Vida e com projetos em Pesquisa e Intervenção de acordo às orientações recebidas, como se lê:

Início a aula dialogando com os estudantes, ouvindo os depoimentos e utilizo vídeos, porém nem todos os estudantes participam, acredito que gostem de minha pessoa. Trabalhei no primeiro bimestre com o tema: Os impactos das redes sociais na vida dos estudantes, o qual teve como culminância a exposição de cartazes afixados nas paredes da escola. Para o segundo semestre Educação e Respeito, para conscientização quanto ao machismo, a homofobia e outros temas que são pesquisados e sugeridos pelos estudantes, por meio de vídeos, textos, roda de conversa. Como culminância está proposto a criação de uma paródia (Docente 1, da Escola 1, 2024).

Assim sendo, percebe-se que este entende a metodologia e as diretrizes definidas para seu componente, onde para Projeto de Vida a SEE determina que as aulas sejam trabalhadas utilizando o Caderno do Educador, o Caderno do Aluno, GPS das aulas com orientações de como executá-las, materiais estes construídos e disponibilizados pelo ICE. Para esses, uma estratégia essencial na perspectiva da formação integral, se dá em levar o estudante não apenas a despertar os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, mas também a agir sobre tudo isso, identificando as etapas a atravessar, mobilizando pensamentos e mecanismos necessários, com apoio do professor (ICE, 2015, p. 5).

Da mesma forma, a SEE disponibiliza o material para o componente Pesquisa e Intervenção, no Caderno das Atividades Integradoras do EMTI, o qual traz o detalhamento de cada uma destas. A proposta deste componente é dar suporte para o desenvolvimento da autonomia, resolução de problemas e do pensamento crítico e científico contribuindo para que

o educando consiga, ao longo do desenvolvimento das aulas, levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, dimensionado pelo CRMG, conforme Portaria nº 1.432/2018. Esse levantamento de hipóteses pode ser no âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos e fazendo o uso de procedimentos e linguagens de acordo com investigações científicas (Minas Gerais, 2024, p. 101).

Na ocasião das visitas também são ouvidos estudantes, portanto, dois foram ouvidos e o Estudante 1 da Escola 1 relatou que gosta de ser Jovem Protagonista³⁰. Sente-se valorizado por fazer parte das decisões da escola, do acolhimento nas segundas e ser o porta voz de sua turma. Este declarou-se também como líder do Clube de Música. Importa destacar que a SEE/MG faz formação específica a jovens para que estes sejam os Jovens Protagonistas e espera-se que estes se enxerguem e sejam capazes de agir como sendo o principal ator de sua vida, não é objeto das escolhas que faz, mas seu sujeito, responsável pelo que decide e pela forma como age diante da vida e das pessoas, reconhece a diferença entre as suas atitudes e das outras, tem iniciativa, proatividade, autoconfiança e determinação (ICE, 2019b, p. 3).

Também se ouviu a Estudante 2 da Escola 1 que disse ser Jovem Protagonista pela primeira vez e que é bom poder ajudar e contribuir com a gestão da escola. Esta relatou também que as aulas de Estudos Orientados são utilizadas para estudarem para as provas e acredita que a Matriz de sete aulas seria uma boa, para descansarem mais, porém acham que haverá uma perda no aprendizado. Assim há que se considerar que a diminuição da carga horária a seu ponto de vista tanto pode ser benéfica quanto prejudicial.

Portanto, precisam ser bem pensadas as políticas propostas pelos órgãos normativos, pois é preciso encontrar um contraponto para que venha a atender as necessidades a quem se destina, como diz Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.16) que o desafio de educar na perspectiva de uma educação integral, é um desafio que precisa ser enfrentado, não ignorando que este precisa ser prioritariamente no campo das políticas públicas.

Outro ponto a ser observado é a utilização das aulas de Estudos Orientados para estudar para as provas, pois este não é o objetivo principal ou único previsto no currículo para o componente. Este deve desenvolver nos estudantes o seu autodidatismo, o ensino de como estudar por meio de técnicas de estudo e de rotina na escola, contribuindo para a melhoria da aprendizagem, cujo professor é o mediador deste processo e não deve ser confundido com tempo para realizar tarefas (ICE, 2019e, p.48).

³⁰ São os líderes de turma formados pela SEE/MG para desenvolverem um papel de liderança e corresponsabilidade junto a direção da escola.

Ademais, diante das oportunidades de melhoria, diálogo com a comunidade escolar e recomendações deixadas à escola, de acordo com a Matriz de Expectativa, suas Premissas e seus Atributos e a Devolutiva dada pela SEE/MG foi possível identificar em que níveis de implementação estão, conforme quadro abaixo.

Quadro 6 - Resultados CAF 2024: Escola 1

Análise CAF 2024 - Resultado por Premissa e Atributos	
Escola 1 - Implantação 2018	
1º CAF 2024: Média: 76%	2º CAF 2024: 77%
Corresponsabilidade Família: 50% Vagas preenchidas: 58%	Corresponsabilidade Família: 50% Vagas preenchidas: 54%
Excelência em gestão Conselho de Classe: 100% Equipe Gestora: 100% EEBCG EMTI: 100% Guias Ensino Aprendizagem: 100% Indicadores de Processo: 100% Monitoramento de transferência: 100% Plano de Ação: 100% Quadro de professores: 100% Reuniões de fluxo: 50%	Excelência em gestão Conselho de Classe: 50% Equipe Gestora: 100% EEBCG EMTI: 100% Guias Ensino Aprendizagem: 100% Indicadores de Processo: 100% Monitoramento de transferência: 100% Plano de Ação: 100% Quadro de professores: 100% Reuniões de fluxo: 50%
Formação Continuada Acolhimento diário: 100% Estudos Orientados: 50% Nivelamento: 50% Práticas Experimentais: 50% Professores de Projeto de Vida: 50% Projeto de Vida: 50% Formação no Modelo: 50% Eletivas: 100% Laboratório de Aprendizagens: 50% Pesquisa e Intervenção: 50%	Formação Continuada Acolhimento diário: 100% Estudos Orientados: 50% Nivelamento: 50% Práticas Experimentais: 50% Professores de Projeto de Vida: 50% Projeto de Vida: 50% Formação no Modelo: 50% Eletivas: 100% Laboratório de Aprendizagens: 75% Pesquisa e Intervenção: 75%
Protagonismo Líderes de turma: 50% Resultados de Aprendizagem: 100% Clube de Protagonismo: 100%	Protagonismo Líderes de turma: 75% Resultados de Aprendizagem: 100% Clube de Protagonismo: 100%
Preparação Básica para o trabalho Satisfação do estudante: 100%	Preparação Básica para o trabalho Satisfação do estudante: 100%

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos devolutiva do CAF, pela SEE/MG (2024)

Com a análise percebe-se que ainda há alguns pontos que precisam ser olhados com maior atenção, sendo a Formação Continuada dos professores e o fortalecimento do

Protagonismo, por meio da Liderança de Turma e Clubes de Protagonismo. Estas práticas protagonistas oportunizam o aprendizado e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades como a auto-organização, o controle das próprias emoções, o espírito colaborativo, a capacidade de criar soluções para problemas inesperados, bem como a conviver com as diferenças e muitas outras habilidades (ICE, 2019b, p. 4).

Portanto, ao voltar às respostas dadas nos questionários analisados na Seção 5.2, desta pesquisa, e confrontá-los com o quadro acima, percebe-se que o gargalo está na não formação contínua dos docentes, no não reconhecimento dos interesses e necessidades socioeconômicas dos estudantes, levando a apenas 54% do número de vagas preenchidas, uma evasão e/ou transferência de 4% durante o ano, estudantes ainda não protagonista, como proposto, além de uma construção não coletiva na busca de soluções aos problemas apresentados entre Estado e comunidade escolar e, por fim, a falta de investimentos na infraestrutura, como apontados. Percebe-se então que a implementação do EMTI e a proposição de um desenvolvimento integral ainda é uma ação em desenvolvimento.

Ao término da análise destes formulários é possível identificar que a Escola 1, mesmo já tendo mais de sete anos de implantação, ainda encontra dificuldades na implementação, apesar de ter progredido dentro do processo, tendo Excelência na Gestão e um bom desempenho diante da tentativa de promover uma educação integral. Esta ainda não se estabeleceu no nível da Sustentabilidade, conforme a perspectiva do ICE, a qual define que “Em condições ideais, serão necessários aproximadamente três anos para que uma escola navegue pelos dois primeiros níveis (Sobrevivência e Crescimento) e, então, estabeleça-se no nível de Sustentabilidade” (ICE, 2019c, pág. 33).

5.3.2 - Análise CAF da Escola 2

Neste ponto apresentamos a análise do CAF 2024 da Escola 2, a qual teve sua implantação do EMTI no ano de 2020. Nesta escola, pela visita realizada e respostas dadas, pode-se perceber uma boa implementação da proposta de educação integral, o que foi perceptível já na chegada à escola, onde a recepção nos foi dada pelos próprios estudantes, que são bem protagonistas, autônomos e politizados. Percebe-se isso pela dinâmica executada pelos mesmos e diálogo realizado. Estes propuseram uma roda de conversa com a equipe abordando perguntas referentes a nossos sonhos, enquanto jovens estudantes e quais as nossas lembranças durante o percurso no ensino médio. Foi um momento rico em trocas de experiências, muito diálogo e emoção.

A dinâmica realizada foi a qual se pergunta Que Bom; Que Pena e Que Tal? Nesta os jovens relatam o seu ponto de vista. As respostas foram unânimes em dizer no Que bom? que nesse tempo a mais na escola, estão se preparando para o mercado de trabalho, com isso, aprendem a se organizarem com as responsabilidades, horários e socialmente percebem as amizades fortalecidas dentro do ambiente escolar. No Que Pena? disseram gostar muito das aulas de Biologia, onde há uma troca de experiência com a professora e destacaram como a professora desenvolve bem as suas aulas. E no Que Tal? Não veem sentido em alguns componentes do Itinerário Formativo, onde para eles poderia aumentar aulas da Formação Geral Básica (FGB), entendendo que isso ampliaria as possibilidades e oportunidades nos vestibulares. Também destacaram que se sentem tristes, vendo que alguns colegas necessitam transferir para o noturno, devido ao trabalho e sustento de suas famílias e anseiam por melhorias na infraestrutura da escola, pois faltam espaços para desenvolverem os clubes e outras atividades do dia a dia.

Conforme entrevista realizada, no CAF com os estudantes desta escola, percebe-se na prática que esta é uma escola deles e para eles, independente de suas limitações, pois mostrou ser um lugar onde estes sentem-se pertencentes, corroborando assim com Cavaliere (2007):

É preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o lugar primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconhecem e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (Cavaliere, 2007, p. 1031).

Desta forma, para que esta escola se torne um lugar de excelência para estes é necessário um olhar atento do Estado e SEE/MG em relação a sua infraestrutura, pois é a única escola que oferta ensino médio no município, o qual conta com uma população média de 17.000 habitantes, conforme Censo 2022. A escola contava com um total aproximado de 600 estudantes, entre eles EMTI diurno, Ensino Médio regular noturno, Educação de Jovens e Adultos e curso técnico em Enfermagem. Importa relembrar que nesta escola o turno diurno é todo de oferta EMTI e à época eram: 05 turmas de 1º ano, 04 turmas de 2º ano, 04 turmas de 3º ano, totalizando 395 estudantes atendidos.

Para melhor atender esses jovens é de consenso dos estudantes, pais, corpo docente e diretivo da escola que é preciso melhorias na infraestrutura. Esta escola dispõe de pouco espaço de circulação e nestes ainda foi necessário a disponibilização de mesas e bancos para servirem as refeições, pois não contam com um refeitório adequado. Ademais as salas de aula,

não possuem acessibilidade, por ser uma escola pré-moldada e o acesso a todas as salas de aula se dá por escadas. A Direção, em sua fala, demonstra anseio por melhorias na estrutura física da escola, para um melhor conforto e atendimento aos estudantes, conforme relatado também no preenchimento do formulário on-line aplicado.

Contudo, a falta de infraestrutura adequada, não tem sido empecilho para que se promova a educação em todos os seus aspectos. Isto posto, pode-se perceber no quadro a seguir:

Quadro 7 - Resultados CAF 2024: Escola 2

Análise CAF 2024 - Resultados por Premissa e Atributos	
Escola 2 - Implantação 2020	
1º CAF 2024: 96%	2º CAF 2024: 97%
Corresponsabilidade	Corresponsabilidade
Família: 100%	Família: 100%
vagas preenchidas: 100%	vagas preenchidas: 100%
Excelência em gestão (Premissa)	Excelência em gestão (Premissa)
Conselho de Classe: 50%	Conselho de Classe: 75%
Equipe Gestora: 100%	Equipe Gestora: 100%
EEBCG EMTI: 100%	EEBCG EMTI: 100%
Guias Ensino Aprendizagem: 100%	Guias Ensino Aprendizagem: 100%
Indicadores de Processo: 100%	Indicadores de Processo: 100%
Monitoramento de transferência: 100%	Monitoramento de transferência: 100%
Plano de Ação: 100%	Plano de Ação: 100%
Quadro de professores: 100%	Quadro de professores: 100%
Reuniões de fluxo: 100%	Reuniões de fluxo: 100%
Formação Continuada	Formação Continuada
Acolhimento diário: 100%	Acolhimento diário: 100%
Estudos Orientados: 100%	Estudos Orientados: 100%
Laboratório de Aprendizagens: 100%	Laboratório de Aprendizagens: 100%
Nivelamento: 100%	Nivelamento: 100%
Práticas Experimentais: 100%	Práticas Experimentais: 100%
Professores de Projeto de Vida: 100%	Professores de Projeto de Vida: 100%
Projeto de Vida: 100%	Projeto de Vida: 100%
Formação no Modelo: 100%	Formação no Modelo: 100%
Protagonismo	Protagonismo
Clubes: 100%	Clubes: 100%
Líderes de turma: 100%	Líderes de turma: 100%
Resultados de Aprendizagem: 100%	Resultados de Aprendizagem: 100%
Preparação Básica para o trabalho	Preparação Básica para o trabalho
Satisfação do estudante: não se aplica	Satisfação do estudante: não se aplica

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos devolutiva do CAF, pela SEE/MG (2024)

Os resultados demonstram uma excelente implementação das Premissas e Atributos. Estes, como relatam seus professores são o resultado de formação contínua, onde em seus relatos declaram que assistem aos Webinários disponibilizados, participam das formações

ofertadas e estudam os materiais estruturantes disponibilizados, como diz a Docente 1 da Escola 2 que é professora de Língua Portuguesa, Nivelamento em Língua Portuguesa e Tutoria, no 1º ano: “Não participei da Formação inicial presencial em 2020, no entanto já assisti aos Webinários disponibilizados e estou fazendo a formação em Nivelamento, oferecida pelo SEE/MG”. A Docente 2 da Escola 2, professora de Eletiva e Pesquisa e Intervenção, afirma que: “Já me apropriei do Caderno Pedagógico disponibilizado pela SEE/MG para condução das aulas e do currículo proposto”. Ainda a Coordenadora do EMTI também é a responsável por este resultado satisfatório, onde foi apresentado planilhas de controle do processo ensino-aprendizagem, atas de reuniões com jovens protagonistas e portfólio com fotos, atas e pautas de reuniões de fluxo com professores, onde são orientados quanto ao seu trabalho, alinhando as demandas necessárias.

Finaliza-se esta análise da Escola 2 onde percebe-se que a implementação da educação integral e o objetivo de formar jovens com competências para o Século XXI, sendo autônomos e dotados de pensamento crítico tem sido alcançada. Portanto, a educação integral ali ofertada pode ser entendida pelo prisma de Cavaliere (2010, s/p.) sendo a “ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação”.

5.3.3 - Análise CAF da Escola 3.

Em continuidade às análises, apresenta-se aqui a qual foi feita da Escola 3. Vale ressaltar que esta iniciou no ano de 2021, momento no qual o mundo passava por um período de pandemia. Isto foi um impactante na sua implantação pois enquanto para as demais escolas a SEE/MG ofereceu formação inicial no Modelo proposto a toda equipe diretiva e pedagógica da escola, incluindo servidores efetivos e designados, para esta foi oferecida uma formação remota e as práticas como Acolhimento Marco Zero, Acolhimento Diário, Clubes de Protagonismo e outras, não foram possíveis de acontecer, isto à época impactou negativamente no desenvolvimento e replicabilidade do trabalho proposto pela SEE/MG.

Todavia, conforme o que se verá mais adiante, vários dos fatores negativos foram contornados e hoje observa-se que a implementação vem acontecendo e que a instabilidade nos resultados esperado se dá de um ano para o outro devido a não continuidade dos docentes e especialistas na função e ou cargo exercido. Isto posto, confirma-se retomando ao questionário aplicado e relato do Respondente 28: “Comecei a trabalhar este ano. Acredito

que será importante, mas tenho muito a observar. Por enquanto, estou me adequando a esta modalidade de ensino”.

O mesmo observa-se no percentual alcançado pela Especialista em Educação Básica Coordenadora Geral do EMTI (EEBCG/EMTI), pois no 1º CAF do ano de 2024, realizado no primeiro semestre, obteve uma nota percentual de 50%, e após visita e orientações a mesma alcançou 100%. Em conformidade à Matriz de Expectativa, é esperado deste servidor que entenda seu papel na liderança do trabalho pedagógico, fazendo integração entre professores da base nacional, professores dos Itinerários Formativos e Professor Coordenador de Curso Técnico. É o EEBCG/EMTI um especialista em educação básica, que ocupa uma vaga na escola de EMTI, além do comporta, para que exerça a função de Guardião do Modelo, assim denominado pela SEE/MG, sendo a este a atribuição de função de zelar para que as ações e práticas educativas prevista no Modelo sejam desenvolvidas, coordenar os trabalhos para que haja Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida, monitorando a execução do currículo proposto para as atividades integradoras, entre outras, na qual a SEE/MG aponta como possibilidade para a formação integral dos estudantes (Minas Gerais, 2024, p. 118).

Na visita realizada e diálogo com o Diretor, demonstrou conhecimento do Modelo, atuando na condução das práticas para o bom andamento e replicabilidade, e que a troca constante de EEBCG/EMTI a preocupa, pois isto traz um retrabalho a cada início do ano. Fato este visível quando apontado como sendo a executora do Acolhimento Diário o vice-diretor, a ASB no portão ou em sala de aula por alguns professores. Esta é uma prática não recomendada e tem todo um aparato orientado nos documentos da SEE/MG e ICE, havendo uma intencionalidade nesta ação, a qual deve ser realizada de forma planejada, intencional e fundamentada nos princípios da Pedagogia da Presença e incorporada na rotina escolar das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo: “o sorriso que acolhe; o bom dia verdadeiro; o olhar atento; a busca pela compreensão de possíveis problemas; a percepção de que algum estudante chegou de maneira diferente do usual para a jornada escolar”, devendo a EEBCG/EMTI ser atuante na organização (Minas Gerais, 2024, p. 80).

Ademais, na realização do CAF os professores destacaram que os cursos oferecidos pela Escola de Formação ampliaram seus entendimentos quanto ao componente aos quais estão lecionando. Estes também relataram como têm sido executadas suas aulas, sendo de forma interativa e interdisciplinar. O Docente 1 fez esta declaração e disse estar utilizando o Google Sala de Aula, após a formação, para aplicação no componente de Tecnologia e Inovação, acrescentando novas atividades além das do Caderno Pedagógico disponibilizado pela

SEE/MG, pois as atividades, a seu ver, são poucas. A Docente 2, que é professora de Estudos Orientados e Educomunicação, relata que trabalha por meio de projetos, sempre

preocupada com o desenvolvimento socioemocional dos jovens. Cabe então uma análise do quadro abaixo.

Quadro 8 - Resultados CAF 2024: Escola 3

Análise CAF 2024 - Resultado por Premissa e Atributos	
Escola 3 - Implantação 2021	
1º CAF 2024: Média: 82%	2º CAF 2024: Média: 87%
Corresponsabilidade	Corresponsabilidade
Família: 100%	Família: 100%
Vagas preenchidas: 50%	Vagas preenchidas: 50%
Excelência em gestão (Premissa)	Excelência em gestão (Premissa)
Conselho de Classe: 100%	Conselho de Classe: 100%
Equipe Gestora: 100%	Equipe Gestora: 100%
EEBCG EMTI: 50%	EEBCG EMTI: 100%
Guias Ensino Aprendizagem: 50%	Guias Ensino Aprendizagem: 50%
Indicadores de Processo: 100%	Indicadores de Processo: 100%
Monitoramento de transferência: 100%	Monitoramento de transferência: 100%
Plano de Ação: Não verificado	Plano de Ação: 100%
Quadro de professores: 100%	Quadro de professores: 100%
Reuniões de fluxo: 50%	Reuniões de fluxo: 100%
Formação Continuada	Formação Continuada
Acolhimento diário: 50%	Acolhimento diário: 50%
Estudos Orientados: 50%	Estudos Orientados: 50%
Laboratório de Aprendizagens: 50%	Laboratório de Aprendizagens: 100%
Nivelamento: 50%	Nivelamento: 100%
Práticas Experimentais: 50%	Práticas Experimentais: 50%
Pesquisa e Intervenção: não verificado	Pesquisa e Intervenção: 100%
Professores de Projeto de Vida: 100%	Professores de Projeto de Vida: 100%
Projeto de Vida: 100%	Projeto de Vida: 100%
Formação no Modelo: 50%	Formação no Modelo: 50%
Protagonismo	Protagonismo
Clubes: 100%	Clubes: 100%
Líderes de turma: 100%	Líderes de turma: 100%
Resultados de Aprendizagem: 100%	Resultados de Aprendizagem: 100%
Preparação Básica para o trabalho	Preparação Básica para o trabalho
Satisfação do estudante: não se aplica	Satisfação do estudante: não se aplica

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos devolutiva do CAF, pela SEE/MG (2024)

Analisando o quadro verifica-se que a Escola 3 apresentou um percentual de apenas 50% em Formação no Modelo. Logo, nem todos os docentes executam suas aulas alinhadas à proposta e currículo disponibilizado, fato este observado na fala acima, da Docente 2 que é professora de Estudos Orientados, pois o foco deste componente não está no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mas sim no desenvolvimento do

autodidatismo, no ensino de técnicas de estudo e de rotina, proporcionando a capacidade de organização e melhoria na aprendizagem, tendo o professor o mediador do processo, como visto na análise da Escola 1.

Todavia, a escola vem contribuindo para a formação integral dos jovens, apresentando um percentual satisfatório na premissa do Protagonismo, onde percebe-se no diálogo com os jovens que lhes é dada voz e vez e estes demonstraram autonomia, criticidade, capacidade argumentativa, defendendo seus direitos e sabem o que desejam para sua vida pós ensino médio. Isto posto na dinâmica realizada, com a participação de três estudantes, sendo um de cada ano escolar, pudemos comprovar. Todos os estudantes entrevistados relataram no Que bom! estarem satisfeitos com a qualidade da alimentação oferecida; o privilégio que têm quanto a boa infraestrutura da escola; o carinho de toda equipe escolar e agrado pela redução da carga horária para sete aulas. No Que Pena! está o não terem acesso a alguns espaços da escola no horário de almoço (laboratório de informática, biblioteca e outros). Também o desagrado da Eletiva escolhida (Lista de reprodução) e que gostariam de trocar. No Que Tal! Se não tiver dever para casa? Pois alguns professores insistem em que façam algumas atividades alegando ser pouco a CH de sete aulas; também mais recurso financeiro para passeios extra escolares, finalmente solicitaram que tenham apenas uma aula de Projeto de Vida e aumento no número de aulas de Informática Básica.

Nas falas dos estudantes verifica-se que algumas de suas solicitações são passíveis de resolução pela própria direção da escola, por exemplo o não dever para casa, pois conforme proposta SEE/MG é que não enviem, pois se o estudante está o dia todo na escola esses devem ser feitos em aula, ou seja se há necessidade de fixação ou reforço escolar nos componentes da BNCC, existem as integradoras que podem colaborar neste ponto. Vejamos que para apoio à Matemática existe o componente de Nivelamento em Matemática, o mesmo ocorre em Língua Portuguesa com o Nivelamento em Língua Portuguesa, já a Química, Física e Biologia, há o Práticas Experimentais. Faz-se necessário então um alinhamento para que a proposta seja efetivada.

Ademais, a troca da Eletiva também pode ser resolvida na própria escola pois este é um componente de escolha da comunidade escolar, sendo necessário observar com atenção as particularidades e necessidades das turmas para a escolha dos temas, os indicadores de aprendizagem e ampliar o repertório acadêmico dos estudantes, seus projetos de vida à luz dos Princípios Educativos e dos Eixos Formativos (Documento Orientador Educação Integral, SEE/MG, 2024, p. 94). Quanto à modificação na matriz e no número de aulas, a liberação de

recursos financeiros já está sob a governabilidade da Secretaria, onde se faz necessário um olhar atento à essas solicitações.

Por fim, das quatro escolas selecionadas esta é a que melhor atende no quesito da infraestrutura, pois conta com três quadras, sendo uma coberta, uma grande área verde no seu entorno, espaço de lazer como sala de jogos, um excelente laboratório de informática, refeitório amplo, um bom espaço de circulação coberto, sala amplas e biblioteca bem equipada. Porém, verifica-se que toda esta infraestrutura não contribui para que não haja evasão e pedidos de transferência para outras escolas de ensino médio regular, tendo em vista que esta escola conta com apenas 54% do número de vagas de integral preenchidas. Isto posto também foi relatado pelo Respondente 5 desta escola, no Formulário aplicado, onde ele disse que “A grande maioria dos jovens não querem passar dois turnos na escola. Perdemos muitos alunos por isso” (Respondente 5, Escola 3, 2025). Cabe então uma reflexão sobre este cenário e medidas que busquem evitar a evasão e pedidos de transferência.

5.3.4 - Análise CAF da Escola 4.

Aqui apresenta-se a análise da Escola 4, a qual implantou o Modelo de EMTI no ano de 2023. Desta vez, mais um projeto piloto da SEE/MG, onde apresenta como proposta a oferta de Educação em Tempo Integral para uma turma e para outra turma do Ensino Médio em Tempo Regular, ou seja, de apenas um turno de duração. Aqui seria dada a opção de escolha aos estudantes para que pudessem optar pelo tempo parcial ou tempo integral, porém isto trouxe uma complicador para a gestão da escola, pois a grande maioria preferiu o regular, sendo necessário à gestão, juntamente a SRE definir que as matrículas para a turma deveriam ser reservadas aos estudantes que residem na zona rural do município, pois dependem do transporte escolar público e a secretaria municipal de educação só o faz em única rota, facilitando assim a logística por esta.

Isto posto, conforme o diretor, trouxe um grande desagrado pela população (estudantes, pais e responsáveis), sendo então, à época solicitada uma reunião com a gestão a fim de que a escola reverta para oferta apenas de ensino regular. Todavia, todos os registros e solicitações foram encaminhadas à SEE/MG para que ela reavaliasse a implantação do EMTI, porém a Secretaria não atendeu aos pedidos, justificando a negativa como escola de integral, devido à política de expansão, não volta para ensino de tempo regular. Portanto aqui fica evidente ser o cumprimento da Meta 6 o alvo dos governantes. Desta feita a implementação nesta escola encontra-se deficitária como relata o diretor: A Educação Integral aqui na minha

cidade não tem uma boa aceitação nem dos alunos nem dos pais. Os discentes preferem o regular, pois boa parte alega que gostariam de trabalhar (Diretor da Escola 4, 2024).

Pela entrevista percebe-se que existem muitos outros problemas enfrentados além da rejeição da comunidade escolar, sendo mais um deles a falta de apropriação e de postura como Guardiã do Modelo pelo PCG EMTI, pois ele relatou que ainda não havia se apropriado dos documentos da SEE/MG, ficando assim deficiente a implementação e o acompanhamento das ações executadas. Diante disso, ele reconheceu que deveria ter se apropriado de suas atribuições e redimiu o diretor de toda e qualquer culpa. Todavia, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi:

É preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais. desta forma, uma escola bem organizada administra com eficiência seus recursos, materiais, financeiros, assim como trabalho de seu pessoal, e emprega processos e procedimentos de gestão, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 371).

Há que se considerar também que de acordo com a Resolução da SEE/MG nº 4925, de 10 de novembro de 2023, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), onde para as escolas de EMTI com quatro turmas ou mais é acrescido um Especialista Coordenador Geral (EEBCG) e para as escolas que tenham entre um e três turmas EMTI terão um Professor Coordenador Geral (PCG), sendo estes indicados pelo diretor e validados pelo Colegiado Escolar. Portanto, ao não corresponderem com as atribuições a eles delegadas, estes podem ser destituídos ou dispensados da função exercida (2023, p. 28). Todavia, nem sempre atitudes como esta são tomadas, visto que criam desafetos e gera um clima de insatisfação entre gestão e servidor destituído.

Desta forma, conforme Documento Orientador da Educação Integral (2024, p. 114), compete à gestão verificar e fazer cumprir com as premissas estabelecidas, sendo a Excelência em Gestão uma delas. Vale destacar que para a SEE/MG “as Premissas são o ponto de partida para a definição de objetivos, prioridades e metas e são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados”. Assim sendo, os gestores devem ter sempre o foco nos resultados pactuados e para isto medidas cabíveis devem ser tomadas, com o fim de garantir a replicabilidade do modelo, proposto pela Secretaria. Na oportunidade do CAF, constatou-se que o Diretor da Escola 4 tem grande preocupação com a oferta da educação integral, tomando para si algumas

ações as quais não lhe compete, realizando o acolhimento diário dos estudantes, o acompanhamento da frequência, entre outras. Portanto, fez-se visível a necessidade de uma gestão delegada.

Outro fato observado foi da fala da Docente 1, ao relatar que alguns estudantes se encontram desmotivados, não tendo perspectivas de continuidade nos estudos. Ela dialoga com eles a fim de mostrar-lhes as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, que o EMTI profissional lhes proporcionará. Nisto, portanto, se justifica o percentual de 50% no atributo de Satisfação do Estudante, no Quadro 9, abaixo. Outros fatores que devem ser levados em conta é o de que a docente leciona todos os componentes da parte técnica e a resposta dada pelos estudantes ao Que Pena! Não ter aulas práticas em Práticas Experimentais; serem poucos os computadores em condições de uso; algumas aulas da parte diversificada serem muito teórica e as aulas de Projeto de Vida não são agradáveis.

Contudo, várias são as demonstrações que existem ajustes que precisam ser feitos na implementação proposta pela SEE/MG, sendo o desenvolvimento das aulas tal qual determinado no currículo pela SEE, a formação continuada pelos docentes para apropriação dessa proposta, execução pelo PCG EMTI da tarefa de Guardião do Modelo e melhoria na infraestrutura. Vale ainda visualizarmos o quadro abaixo com percentual alcançado.

Quadro 9- Resultados CAF 2024: Escola 4

(Continua)

Análise CAF 2024 - Resultado por Premissa e Atributos	
Escola 4 - Implantação 2023	
1º CAF 2024: Média: 85%	2º CAF 2024: Média: 85%
Corresponsabilidade	Corresponsabilidade
Família: 100%	Família: 100%
Vagas preenchidas: 50%	Vagas preenchidas: 50%
Excelência em gestão	Excelência em gestão
Conselho de Classe: 50%	Conselho de Classe: 50%
Equipe Gestora: 50%	Equipe Gestora: 50%
EEBCG EMTI: 50%	EEBCG EMTI: 50%
Professor Coordenador Curso: 100%	Professor Coordenador Curso: 100%
Guias Ensino Aprendizagem: 50%	Guias Ensino Aprendizagem: 50%
Indicadores de Processo: 100%	Indicadores de Processo: 100%
Monitoramento de transferência: 100%	Monitoramento de transferência: 100%
Plano de Ação: 100%	Plano de Ação: 100%
Quadro de professores: 100%	Quadro de professores: 100%
Reuniões de fluxo: 50%	Reuniões de fluxo: 50%

Quadro 9 - Resultados CAF 2024: Escola 4

(Conclusão)

Análise CAF 2024 - Resultado por Premissa e Atributos	
Formação Continuada	Formação Continuada
Acolhimento diário: 50%	Acolhimento diário: 50%
Estudos Orientados: 100%	Estudos Orientados: 100%
Laboratório de Aprendizagem: 100%	Laboratório de Aprendizagem: 100%
Nivelamento: 50%	Nivelamento: 50%
Práticas Experimentais: 50%	Práticas Experimentais: 50%
Professores de PV: 50%	Professores de PV: 50%
Projeto de Vida: 50%	Projeto de Vida: 50%
Eletiva do Técnico: 100%	Eletiva do Técnico: 100%
Formação no Modelo: 50%	Formação no Modelo: 50%
Protagonismo	Protagonismo
Líderes de turma: 100%	Líderes de turma: 100%
Clubes: 100%	Clubes: 100%
Resultados de Aprendizagem: 50%	Resultados de Aprendizagem: 50%
Preparação Básica para o trabalho	Preparação Básica para o trabalho
Satisfação do estudante: 50%	Satisfação do estudante: 50%

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos devolutiva do CAF, pela SEE/MG (2024)

Diante do quadro, em análise conforme a matriz de expectativas da SEE/MG, ainda há vários pontos a serem implantados, para que se promova a formação integral dos estudantes. Corrobora-se a isto o percentual alcançado na Formação Continuada, o número de Vagas preenchidas e a execução de alguns atributos em Excelência de Gestão. Finalizando, a fala do Respondente 2, dada ao formulário aplicado, também aponta alguns pontos para tornar a oferta de educação integral exequível, os quais é preciso observar, a fim de que se possa pensar em estratégias e melhorias, sendo:

Seria opcional para o estudante, aqui temos apenas duas turmas para cada série, uma integral e outra regular, acaba que os estudantes da zona rural, precisam estudar na modalidade regular devido a oferta de transporte escolar, muitos outros querem também, alguns querem trabalhar, mas devido a limite de alunos na sala, são obrigados a matricular no integral, com isso temos problemas com pais, temos uma constante busca ativa, pois fogem da escola, chegam atrasados, no 2º, 3º e até no 4º períodos, vem só em um turno, esta uma luta mantê-los na escola (Respondente 2 da escola, 4, 2025).

Portanto, entende-se esta fala como um apelo aos governantes, pois problemas existem e isso não há como negar. Todavia, para que a educação integral promova a formação desejada é necessário que as atividades sejam planejadas em conformidade ao currículo proposto para esse fim, onde estudantes e familiares consigam entender qual é o propósito da educação que está sendo dada. Para tanto, faz-se necessário que estes percebam que as atividades desenvolvidas em tempo integral estão alinhadas aos seus objetivos de ensino e

têm professores aptos e preparados para a promoção de desenvolvimento de habilidades para a vivência pós educação básica, além da formação cognitiva. Destarte é preciso uma preparação da equipe escolar para engajamento com a proposta de formação integral de seu alunado, ofertando oportunidade de conhecimento para além dos muros da escola, ou seja, “que esses conhecimentos se revistam de condições sociais de uso - que sejam úteis na vida (Coelho e Veloso, 2016, p. 1098).

Por fim, ao analisar as discussões e os registros feitos, por meio de relatórios de acompanhamento formativo, sobre a educação integral nas percepções dos gestores, professores e estudantes, das quatro escolas, público-alvo, percebe-se que alguns dos problemas na implementação da educação integral são comuns entre elas, apontando a não formação e despreparo para lecionar os componentes, que tem por objetivo a formação para além da cognitiva é o maior deles. Cabe então uma reflexão trazida por Dewey ao tratar da escola nova e progressista, acentuando que: “os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir que os velhos caminhos, antes mais estrênuos e difíceis. Assim ficarão até que tenham chegado à sua maioridade e isto requererá muito anos de sério trabalho cooperativo entre os seus aderentes (1979, p. 96).

Como visto, a educação integral ainda engatinha apesar de se pensar na mesma desde há muito. Porém, se pretende uma educação integral de qualidade deve-se buscar com seriedade e parceria entre todos os entes interessados, sabendo que isto não se dará do dia para a noite, e sim com muito trabalho e dedicação no seu fazer.

6. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Sabe-se que em um mestrado profissional em educação há a exigência de elaboração de um produto educacional, o qual é parte essencial desse processo e na materialização do resultado da pesquisa. Isto posto, os “produtos educacionais são materiais didáticos gerados nos mestrados profissionais na área de ensino, disponibilizados nos sites dos Programas de Pós- Graduação (PPGs) para uso em escolas, ou quaisquer outras instituições de ensino do país” (Brasil, 2012).

Ademais, a reflexão apresentada na aula de Laboratórios, do curso, a professora Helena Maria Ferreira, no dia 25/09/2024, considerou que “o produto educacional pode contribuir para minimizar as dificuldades encontradas no cotidiano docente, seja como estratégia para a ressignificação da própria prática, ou de outros profissionais, desde que a proposta de desenvolvimento esteja assentada em critérios definidos e em objetivos claros para os professores em formação”. Isto posto, percebe-se que o objetivo dos produtos educacionais é a qualificação da prática docente, incorporando métodos científicos e recursos passíveis de serem aplicados no processo ensino-aprendizagem nas salas de aula, podendo ser sequências didáticas, guias, infográficos, podcasts, cadernos pedagógicos, cursos ou workshops voltados para a capacitação de educadores, entre outros.

Assim sendo, o produto educacional além de ser um dos critérios, no mestrado profissional, para o recebimento do título de mestre é também uma oportunidade de feedback aos participantes da pesquisa e de divulgação dos conhecimentos teóricos e práticos aprendidos. Corroborando assim com a melhoria e qualidade do mestrado em Educação, que é um programa acadêmico que visa aprofundar conhecimentos, geralmente tendo como alguns temas de pesquisa as políticas públicas educacionais, as didáticas em sala de aula, também a psicologia da educação e a gestão escolar.

Para tanto, a elaboração de um Produto Educacional constitui-se além dessa exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para conclusão dos Mestrados Profissionais, também à explicitação da aplicação da proposta, incluindo contextualização teórica, exemplos de organizadores prévios, com seus objetivos e metodologias. Portanto, os produtos educacionais permitem compartilhar experiências, discutir desafios e construir conhecimento de forma colaborativa, considerando que a metodologia para o desenvolvimento do produto educacional é composta por várias etapas, assegurando que o resultado atenda às necessidades e objetivos.

Isto posto, o desenvolvimento de um produto educacional para o mestrado profissional representa uma oportunidade valiosa na formação e aquisição do conhecimento aos educadores, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica, pois a metodologia de desenvolvimento, pautada na pesquisa, corrobora para o enfrentamento dos desafios no ensinar e aprender, de maneira eficaz e criativa.

Outrossim, o produto Educacional no mestrado profissional é a materialização da própria pesquisa do mestrado, devolvida aos pesquisados, como resultados das práticas vivenciadas, de algumas problematizações e inquietações vistas no meio educacional, público das pesquisas. Para isto importa então que, o processo de desenvolvimento do produto seja vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um o resultado do outro.

Destarte, propõe-se como produto educacional desta pesquisa a elaboração de um Glossário Educacional da Educação Integral, composto pelas principais expressões, termos técnicos e conceitos desta. A criação e estruturação desse tem como objetivo organizar, de forma clara e acessível, os conceitos utilizados na educação integral em Minas Gerais. Esse material favorece a compreensão criando uma base comum de linguagem, que qualifica o diálogo e a atuação pedagógica. Ao reunir termos essenciais, contextualizados e seus significados, este glossário contribui para fortalecer uma educação que integra conhecimento e aplicabilidade, ampliando as possibilidades de entendimento dos envolvidos e interessados. Portanto, objetiva-se que este sirva como recurso para estudantes, professores e pesquisadores, auxiliando no conhecimento da fundamentação teórica e na popularização dos conceitos utilizados na educação integral em Minas Gerais.

7 CONHECIA SÓ DE OUVIR. E AGORA, VEJO?

A pesquisa culmina na elaboração dessa dissertação que reúne as descobertas e análises realizadas à luz dos referenciais teóricos norteadores e de documentos orientadores. Essa pesquisa será compartilhada com a SRE, onde foi aplicada e a outras partes interessadas, possibilitando assim um olhar abrangente das políticas públicas de educação integral no Estado, sua implantação e do que tem sido feito com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Isso permitirá a disseminação das análises realizadas nesta pesquisa e desenvolvimento de estratégias práticas e aplicáveis, possibilitando que as escolas e SRE utilizem os referenciais apresentados e descobertas feitas como base para o aprimoramento da implantação de educação integral que vem sendo ofertada. Será também compartilhada com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para a Diretoria de Ensino Integral, com vista a apoiar toda a rede. Tudo isso, com o fim de promover e auxiliar na implementação, estabelecendo um diálogo constante e colaborativo, entre pesquisadora (enquanto analista) e instituições educacionais da região. Dessa forma, a pesquisa não apenas produzirá conhecimento acadêmico, mas também se traduzirá em ações concretas que podem beneficiar diretamente as escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino onde foi desenvolvida a pesquisa.

Todavia, apesar da educação básica ser direito de todos, o que se viu foram jovens que, segundo os entrevistados, precisam trabalhar, daí não podem permanecer o período integral na escola, onde, pelas diretrizes, lhes é oferecida uma formação capacitando-os para a vida além da educação básica. Sendo assim, há barreiras que impedem o jovem de continuar na escola em tempo integral e estas precisam ser pensadas e também há de buscar soluções para isto, se o estado quiser uma política forte implementada com êxito. Estas barreiras não estão apenas no âmbito socioeconômico, mas se viu também descontentamentos com a infraestrutura, famílias que não apoiam esta política pública ofertada, muitas das vezes por desconhecerem os benefícios que esta pode oferecer e profissionais ainda não comprometidos com o verdadeiro objetivo da educação integral, oferecendo mais do mesmo.

Visto desta forma, Cavaliere (2007, p. 1020) traduz bem esta realidade, quando para ela a expansão do tempo escolar implica disputas entre escola e instituições sociais, onde aspectos de ordem antropológica ganham relevância e refletem sobre a jornada escolar. Acrescenta que características da cultura brasileira entram em concorrência com o processo de escolarização, sendo um deles a informalidade do trabalho infantil, ainda que em formas

socialmente mais aceitas, como o trabalho doméstico para as meninas e as atividades genéricas e informais de ajudante para os meninos, conflitando assim com a ampliação do tempo escolar para estes jovens.

Assim, a educação integral implementada nas escolas participantes desta pesquisa, ainda têm uma longa caminhada a trilhar, para que se possam realmente alcançar a formação integral dos jovens em suas diferentes e múltiplas dimensões. Contudo, vimos que é possível ser alcançada, pois os desafios apontados são passíveis de solução, ou seja, investimento em melhorias por parte do Estado, o que demanda apenas direcionamento dos recursos disponibilizados para que as escolas de educação integral possam oferecer condições adequadas de acolhimento e proporção de bem-estar.

Outrossim, apoio familiar reconhecendo os benefícios da educação em tempo integral e uma vez o jovem dentro da escola que a equipe pedagógica da escola desenvolva o seu trabalho buscando a formação não fragmentada, com foco apenas no desenvolvimento cognitivo, mas sim por meio de formação contínua, que façam uso do currículo disponibilizado para a preparação e formação desses além da formação acadêmica, visando não apenas o preparo para ingresso nas universidades.

Importa também a inclusão de todos os jovens que pela escola passam, sendo fato que nem todos esses sonham fazer uma faculdade, mas que há nas escolas jovens que sonham, que têm outros planos, os quais irão buscar concretizar. Implica então um olhar atento para que possa enxergá-los e aproveitar do tempo a mais na escola, tornando essa formação para a vida de excelência, dando aos jovens condições para decidirem quanto aos seus desejos de forma consciente, com habilidades que lhes possibilitem ter um pensamento crítico e criativo, sendo dotados de competências que os auxiliem em melhores escolhas.

Conclui-se então que, após a realização da pesquisa, a ponderação feita dos autores de referência aqui apresentados, as discussões com os respondentes das escolas e análise dos dados, posso dizer: “agora vejo”. Vejo por outro prisma as intenções e como as políticas são pensadas e implantadas, pois diante de tantas inquietações e hipóteses, ao buscar respostas vi que esta não é tarefa fácil. Por conseguinte, que Educação Integral não se faz com tempo integral, não se faz com infraestrutura adequada, não depende apenas de boa vontade gestora ou de professores, ou de determinações normativas de órgãos legais competentes, como o estado ou governo federal. Mas sim, com um currículo estruturado; profissionais, família e sociedade engajados na promoção de formação cognitiva, pessoal, social, emocional e de valores; investimento do poder público em formação de qualidade aos docentes; um olhar atento à infraestrutura das escolas de tempo integral, pois esta também é necessária; e

sobretudo de um trabalho articulado, entre todos os setores da sociedade atingidos pela implementação da oferta de tempo integral, antes mesmo de sua implantação, analisando todos os aspectos necessários, com vistas a promoção de qualidade, a qual se traduzirá em formação integral e multidimensional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987. Disponível em:
<https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acesso em 05 dez. 2024
- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas**. Editora Asa. Abril 2004.
- BARÃO, Marcus; RESEGUE Mariana; MONTEIRO Wesla. Políticas de Estado: o que são e por que precisamos delas no Brasil? **Politize**, 2022. Disponível em:
<https://www.politize.com.br/politicas-de-estado-o-que-sao-e-por-que-precisamos-delas-no-brasil/>. Acesso 14 nov. 2024.
- BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em 08 de nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2023. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educadores e educandos: tempos históricos / elaboração: Maria Abádia da Silva**. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profun_mod2.pdf. Acesso em 04 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto Nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Comunicado nº 001/2012** - Orientações para novos APCNS 2012 - Brasília, DF, 2012. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf. Acesso 27 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. p. 31, 32 - pdf. Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/diretrizes-curriculares-nacionais-2013.pdf>. Acesso 12 dez 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**: Define 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira no período de 2014 a 2024 e estabelece 20 metas a serem cumpridas na vigência. Brasília, DF. 2014. Disponível em:

https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso 08 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727/2017**. Estabelece diretrizes de fomento ao ensino médio em tempo integral. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Portaria-No-727-de-13-de-junho-de-2017.pdf>. Acesso em 12 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Estabelece Diretrizes para a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <https://abrir.link/LtDxp>. Acesso 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14640, de 31 de julho de 2023**. Institui o programa de Tempo Integral. Brasília, DF, 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei complementar nº 212, de 13 de janeiro de 2025**. Institui o Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (PROPAG)

Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp212.htm. Acesso 11/09/2025.

CAED/UFJF. **Glossário das Avaliações SIMAVE**. Disponível em

<https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/glossario/GLOSSARIO.pdf>. Acesso em 02 jan. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e qualidade na Educação Básica. Campinas: **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 nov. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, **GESTRADO**, 2010. CD-ROM.

Disponível em: <https://gestrado.net.br/educacao-integral/>. Acesso em: 06 jul. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/>. Acesso em 02 jul. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?**

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

COELHO, L.M.C.C.; PORTILHO, Danielle. Educação Integral, tempo e políticas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha C da Costa. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. 1 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, v.01, p. 89-100. Disponível em

<https://www.teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-Concep%C3%A7%C3%B5es-e-praticas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-fundamental.pdf>.

Acesso: 20 nov. 2025

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

Disponível em <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/213>. Acesso: 15 set. 2025

COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral na atualidade. Curitiba, Paraná: **Educar em Revista**, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/xZ5JwmhRWVzKx9jCcTRz8YH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, v.

41, p. 1095-1112, 2016. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jkCfRhnQG55NMnpPwf7kVBs/>. Acesso em 22 jul. 2025.

COSTA, V. L.; COELHO, L. M. C. C. **Formas de colaboração e (m) relações**

intergovernamentais no contexto da educação integral em tempo integral. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 27, p. 1-30, 2023.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/q39mBzZgsVxG3K9hC8zt9nc/>. Acesso em 28 de out. 2025

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. Companhia Editora Nacional, vol. 131. São Paulo, 1979.

DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A intersetorialidade no contexto da garantia do direito à Educação Integral em Tempo Integral. **Revista Cocar**, v. 22, n. 40, 2025.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9635/4306>. Acesso em 12 nov. 2025.

Entrevista: **Valorização docente é a base do sucesso educacional** - Ministro da Educação da Finlândia. Por Tatiane Calixto, em 19/11/2024. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/22008/valorizacao-docente-e-a-base-do-sucesso-educacional-diz-ministro-da-educacao-da-finlandia>. Acesso em 01 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em Educação: Considerações Sobre Alguns Pontos Chave. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, 2006, p. 25-35. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 mar. 2026.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino.** Recife. 2019a. Disponível em <https://icebrasil.org.br>. Acesso em 08 de mar. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno do Protagonista.** 2. ed. Recife, 2019b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Concepção do Modelo Pedagógico: Princípios Educativos.** 2. ed. Recife, 2019c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Material do Educador Aulas de Projeto de Vida: 1º Ano do Ensino Médio.** Recife, 2019d.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Método e Gestão: Metodologias de Êxito.** 2. ed. Recife, 2019e.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional**. 2. ed. Recife, 2019f.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 13 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Liliane D. de SOUSA; Sueli M. P. de OLIVEIRA. **O TERCEIRO SETOR NA ESCOLA PÚBLICA**: as parcerias público-privadas. JOSIF, 2023. Disponível em <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/download/1601/1190/11263>. Acesso em 27 jul. 2025.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 15 dez. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (EPU), 1986. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/858763309/LIVRO-Menga-Ludke-e-Marli-Andre-Pesquisa-Em-Educacao-Abordagens-Qualitativas>. Acesso em: 18 set. 2024.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em 04 jan. 2025.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em 04 jan. 2025.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbetes Escola Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em 04 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE no 416 de 4 de junho de 2003**. Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte. SEE/MG, 2007.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19481** de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv>. Acesso 27 nov de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte. SEE/MG, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado**. Belo Horizonte, versão 2018.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26/12/2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **As Inovações de Conteúdo, Método e Gestão no Contexto dos Campos de Integração Curricular**. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução de pessoal - SEE nº 4121/2019**. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico Preparação para o Mundo do Trabalho**. Belo Horizonte, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador de Educação Integral**. Belo Horizonte: Diretoria de Educação Integral, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador de Educação Integral**. Belo Horizonte: Diretoria de Educação Integral, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 47.227/2017**. 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 mai. 2024.

MOLL, J. **A política de Educação Integral no Brasil**: Mais Educação. In: CENPEC. Colóquio Educação Integral. São Paulo, 2010. p. 70-79.

MOLL, J; BARCELOS R. G. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 787-791, set./dez. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 28 nov. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 nov. 2024.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PARO, V. H. **Gestão Democrática na Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2008.

Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais - **Resultados Proficiência SIMAVE**. Disponível em <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 20 mar 2025.

Resumo Técnico - **Censo Escolar 2023**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 01 abr 2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 6. ed. Lavras, 2025. Disponível em: <https://bibliotecauniversitaria.ufla.br/servicos-biblioteca/manual-de-normalizacao>. Acesso em: 22 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Apresentação: Programa de Pós-Graduação em Educação. Lavras, 2024. Disponível em: <https://encurtador.com.br/LoKdU>. Acesso em: 15 out. 2024.

VEGA, L. B. da S.; SCHIRMER; S. N. Oficinas ecopedagógicas: transformando as práticas educativas diárias nos anos iniciais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 20, p. 393-408, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3856>. Acesso 10 out. 2024.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Telma Weisz; com Ana Sanchez. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXOS

a - Manual de Operacionalização das Atividades Integradoras do Currículo. Disponível em:
[Manual Atividades EMTI MG](#)

b - Matriz de Expectativa conforme ano de implantação do EMTI. Disponível em:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CeTo9tHGlozuDu_XqYxLdgh7s1UC1yId/edit?usp=drive_web&ouid=109464465872719496514&rtpof=true

c - Pauta Longa (orientações) para realização do CAF. Disponível em:
[Pauta Longa CAF EFTI 2024 SREs.pdf](#)

d - Vídeos com Orientações e Formação Inicial do EMTI 2024:
Módulo I - Apresentação do ideal formativo, eixos e princípios educativos da educação em tempo integral, destinada às escolas que ofertam EFTI e EMTI. Disponível em:
<https://youtu.be/qguQ377PcmY>

Módulo II - Centralidade do modelo pedagógico, práticas educativas, Projeto de Vida < módulo destinado às escolas que ofertam EMTI. Disponível em:
<https://youtu.be/qxGZK1vOeOA>

Módulo III - As atividades integradoras no EMTI. Disponível em:
<https://youtu.be/D-qCaWMWx9o>

Módulo IV - A gestão do projeto pedagógico nas escolas de EMTI - Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Disponível em: <https://youtu.be/pKr4Jcd6OTw>

Módulo V: Articulação curricular, projetos empreendedores e formação profissional, módulo destinado às escolas de EMTI profissional. Disponível em: Parte I:
<https://youtu.be/1RXEj4teoOA>
e Parte II: <https://youtu.be/edGFWoWhTvg>

e - Vídeo Orientador Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=bpIFzB1ssqE>

APÊNDICES

APÊNDICE A- Glossário Educacional da Educação Integral - [Glossário Educacional.pdf](#)

APÊNDICE B - Link do Formulário on line aplicado à equipe pedagógica e gestora das escolas participantes: [Formulário on line_ Educação Integral na minha escola. .xlsx](#)

APÊNDICE C – Relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 1.

RELATÓRIO [REDACTED] Ano de Implantação: 2018	
Escola:	<p>Nome da Escola: EE [REDACTED]</p> <p>E-mail da escola: escola[REDACTED]@educacao.mg.gov.br</p> <p>Data: 03/06/2024</p>
Relatório elaborado por:	<p>Loriceia Fagundes Cardoso (Analista Educacional)</p> <p>Regional: [REDACTED]</p>

Participantes
Diretor: [REDACTED]
[REDACTED] Vice-Diretor:
[REDACTED]
Especialista Coordenadora Geral do EMTI: [REDACTED]
Servidores da SRE: [REDACTED]
[REDACTED]
Professores [REDACTED] (1º ano - PV e Pesquisa e Intervenção), [REDACTED] (Vice, professora de PV, EO).
Estudantes: [REDACTED]

-Professor [REDACTED] relata que está trabalhando com o material estruturado. Inicia sua aula dialogando com os estudantes, ouve os depoimentos, utiliza vídeos e relata que nem todos os estudantes participam, que gostam de suas aulas e de sua pessoa. Quanto ao componente Pesquisa e Intervenção trabalhou no primeiro bimestre com o Tema: Os impactos das redes sociais na vida dos estudantes, o qual teve como culminância a exposição de cartazes afixados nas paredes da escola. Para o segundo semestre está trabalhando Educação e Respeito, para conscientização quanto ao machismo, a homofobia e outros temas que são pesquisados e sugeridos pelos estudantes, por meio de vídeos, textos, roda de conversa. Como culminância está proposto a criação de uma paródia. Para o próximo semestre sugerimos que seja apenas 1 Tema, a fim de que sejam trabalhados sem correria, destacando qual será a intervenção proposta e para pensarem numa culminância que seja envolvente a todos da comunidade escolar.

- Estudantes [REDACTED]:

[REDACTED] - Gosta de ser JP. Sente-se valorizado por fazer parte das decisões da escola, do acolhimento nas segundas. Este é líder do Clube de Música. Disse que nas aulas de Laboratório de Aprendizagens têm aprendido sobre o Inhotim, o Mercado Central de BH, por meio de pesquisas, enquetes feitas na escola, produção de gráficos, percentual das respostas e outros.

[REDACTED] - JP pela primeira vez. Acredita ser muito bom poder ajudar e contribuir com a gestão.

Destacam que as aulas de Estudos Orientados são utilizadas para estudo para provas, monitoria (porém grupos não formados conforme o tema ou componente). Por vezes estas aulas são utilizadas para complementar a aula de Pesquisa e Intervenção.

Acreditam que a Matriz de 7h aulas seria “uma boa”, para descansarem mais. Porém acham que haverá uma perda no aprendizado.

Agenda: (conforme estiver na pauta)

Boas-vindas à equipe escolar Realização das 8h às 15h30.

Diálogo com especialistas, com estudantes e professores.

Análise de algumas informações, tais como: monitoramento da aprendizagem dos estudantes, Projeto dos Clubes de protagonismo, Cronograma de acolhimento diário, aplicação das avaliações e outros. Agradecimentos e acordo sobre envio dos relatórios e providências.

Observações Gerais

Até a presente data, não foi atribuída a algum professor a função de Professor Coordenador de Curso, devido ao entendimento de que não teria direito a este servidor. Informamos que a Resolução dá este direito e que o papel de articulador da parte técnica por este é de suma importância. O diretor relata que irá providenciar a indicação junto ao Colegiado Escolar.

-Escola conta com 9 turmas de EMTI, sendo 1º ao 3º propedêutico e 1º ao 3º EMTI profissional, totalizando 180 estudantes. Destaca-se que a turma de 3º ano propedêutico tem 14 estudantes e a de 3º Profissional tem 12 estudantes apenas.

-Escola foi selecionada para participar do Projeto Passaporte Mineiro, por ser escola de fomento desde 2018. O diretor relata que está fazendo a divulgação e que estudantes do Segundo e terceiro ano também manifestaram interesse, no entanto esclareceu que a indicação dos 1º é da SEE e sua parceira, a Fundação Helena Antipoff.

-Conforme resultado do 1º bimestre havia uma média de 77 estudantes infrequentes. Diretor declara que a maioria se deu a licença médica devido à Dengue e COVID. Destes, apenas 4 encontravam-se com risco de evasão. Após Busca Ativa 2 retornaram, um mudou-se de Estado e a outra puérpera não tem com quem deixar a criança. Dos transferidos para regular, 16 foram por motivo de trabalho.

Destaques

-Todos os Guias de Ensino Aprendizagem foram entregues.

-EEB do EMTI assegura que todos os recém designados tenham orientações quanto ao trabalho a ser realizado dentro do Modelo e repassa os materiais estruturantes. Sendo que a formação continuada se dá em Módulo II. Pois horário de Reuniões de Fluxo não acontecem com cronograma pré-definido utilizando o extraclasse.

-Pautas de reuniões com professores das integradoras foram apresentadas. Necessita dos registros com os encaminhamentos acordados.

-Acolhimento diário: todas as segundas-feiras são feitas com ações diferenciadas pelos estudantes JPs, professores, diretores e acontece diariamente pela equipe gestora.

- Direção entende que o 3º ano está desmotivado. Sugerimos aulas com metodologias diferenciadas e maior envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem

--EO no propedêutico está atrasada com as temáticas conforme destacado. A avaliação semanal não acontece com cronograma específico, acontecendo conforme necessidade

identificada pelos professores da BNCC.

-Prosa com o Integral deverá ser feita até dia 31 de agosto. Definir repasse e agendamento com a direção.

-Eletivas do Itinerário Técnico - Introdução a Robótica e Robótica, Esporte e Inclusão, Introdução a Libras e Redação para o ENEM, são trabalhadas conforme orientações e de acordo dos estudantes.

Oportunidades de melhoria (Ajustes do PDCA)	Recomendação	Responsável (nome e função)	Data
Monitoramento da Aprendizagem dos estudantes. Especialmente das atividades integradoras e itinerários formativos, para entender o que tem sido dado e como tem sido trabalhado, a fim de sugerir uso dos cadernos estruturantes não só no planejamento, mas também na aplicação em sala de aula.	Uso das planilhas de monitoramento disponibilizadas: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1985eLf8wV2s4fy7U28hC_ZkOCANfn-y-9P53wPJ29oCU/edit#gid=361667790 e visualização dos cadernos dos estudantes.	EEBCG do EMTI e EEB do turno	Ao longo do ano
Garantia da execução e operacionalização das aulas de Estudos Orientados conforme Documento Orientador EMTI 2024 e Manual de Operacionalização das páginas 12 a 16, disponível em https://drive.google.com/file/d/1StDStGj-xt1afnPF8fhG3wi8Q7RntQT/view -Trabalho integrado do professor de Reforço Escolar e de Nivelamento LP e Matemática, com vistas a melhoria da aprendizagem dos estudantes alvo de Reforço Escolar.	Alinhar com todos os professores deste componente e acompanhamento, observando as distribuições e aplicações das aulas conforme previsto nos documentos. Orientar aos professores quanto a necessidade do uso das Sequências Didáticas (SD) disponibilizadas,	EEBCG do EMTI e Professores	Imediatamente

<p>Atenção e garantia do uso das Temáticas do componente Projeto de Vida, utilizando o GPs e aulas estruturadas em todos os 3 anos por todos os professores.</p>	<p>Dialogar com professores para conscientização e garantia do uso das temáticas propostas para cada ano:</p> <p>1° - ano https://drive.google.com/file/d/1VLMa93erEDNJ2nd-2-blMg5bN_RW4Neu/view?usp=sharing</p> <p>1°anoGPS: https://drive.google.com/file/d/1OR0sPWouj7JJZR_0Ei_sZEkyJnskDXM3/view?usp=sharing</p> <p>2° ano https://drive.google.com/file/d/1bxsxgcq8hEAjDLyW7jIbR-CXXkmfAgbe/view?usp=sharing</p> <p>2°anoGPS https://drive.google.com/file/d/1BxQuF5_tC3FVJjnnJu_nmaEsi_rlYJgwI/view?usp=sharing</p> <p>3° ano https://drive.google.com/file/d/1clRFZIPgB7qTlrPIIIFy8i_grdh_uXaqJ/view?usp=drive_link Caderno do Aluno https://drive.google.com/file/d/1ftNNuWRcjSqHZu42JchbRli1XY39r5tw/view?usp=drive_link</p>	<p>EEBCG do EMTI e Professores</p>	<p>Imediatamente</p>
--	---	------------------------------------	----------------------

<p>Observação da proposta para o componente curricular Laboratório de Aprendizagens, que tem como objetivo movimentar os eixos cultura, arte e lazer, utilizando metodologias ativas e experiências mais inovadoras com os estudantes.</p> <p>Manual disponível: https://drive.google.com/file/d/1cmFbb_Vi_bN-O8Frs9rmAyPyw0rAUZq/mz/view https://drive.google.com/file/d/1cmFbb_Vi_bN-O8Frs9rmAyPyw0rAUZq/mz/view?usp=sharing</p>	<p>Acompanhar a aplicação dos projetos por bimestre, que podem ser adaptados de acordo com as necessidades e potencialidades da sua turma. Lembrando que, a inserção da Arte, Cultura e Lazer no currículo, por meio do Laboratório de Aprendizagens de forma intencional, pode desempenhar um papel vital na formação integral dos estudantes.</p>	<p>EEBCG do EMTI e professores</p>	<p>Imediatamente</p>
<p>Eletivas do curso técnico</p>	<p>Verificar a elaboração de ementas em conformidade a proposta. Ver Documento Orientador EMTI (pág. 91 e 93)</p>	<p>EEBCG do EMTI e Professores</p>	<p>Imediatamente</p>
<p>Realização de Reuniões de fluxo periódicas para fortalecer entendimento do Modelo e cumprimento do currículo proposto para cada componente.</p>	<p>Reforçamos a importância de Reuniões de Fluxos permanente, tendo cronograma e tempo hábil para execução, com assuntos, pautas e atas próprias do EMTI, sendo que estas contribuem para com organização do trabalho e proporciona momentos de estudo do Modelo. Ver vídeo e orientações https://drive.google.com/file/d/1u-mdDgL_BhC8SoBaUCoA8a1A-sXTJpMf/view?usp=sharing</p>	<p>EEBCG do EMTI, diretor, especialistas do regular e professores</p>	<p>Imediatamente</p>

Orienta-se reforçar o entendimento quanto ao Modelo revendo as orientações e formações em disponibilizados pela SEE.

Links dos materiais referentes ao EMTI:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NkWiPq02sVIAqYbpoGFi1wgECaj3hqCfwNiVDgiwhlA/edit#gid=44168295>

PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES: [REDACTED]

QUE BOM!	<p>Aprender coisas novas com no Clube de Música. O integral oferece oportunidades para aprender mais, devido ao tempo maior na escola e fortalece a amizade, pois o convívio com os colegas oportuniza aprender as diferenças e a lidar com elas.</p> <p>Acredita também que terão melhor preparação para o ENEm por meio de Nivelamento e Atividades Integradoras.</p>
QUE PENA!	<p>Que a escola só tem 1 quadra coberta e não tem um espaço para descanso.</p> <p>Que sejam poucas aulas de Biologia, História, Química e Física, apesar de serem complementadas em Práticas Experimentais.</p>
QUE TAL!	<p>Mais recursos financeiros para aulas práticas extra-muro escolar.</p>

APÊNDICE D – Relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 2.

RELATÓRIO - CAF 2024

E.E. [REDACTED]

Escola:	E.E. [REDACTED] escola [REDACTED]@educacao.mg.gov.br	Data:	11/06/2024
Relatório elaborado por:	Loriceia Fagundes Cardoso Pimenta	Regional:	SRE [REDACTED]

Participantes

Diretora: [REDACTED]

Vice-Diretoras: [REDACTED]

Especialista EMTI: [REDACTED]

EEB Coordenadora: [REDACTED]

Inspetor SRE: [REDACTED]

Servidora da SRE: [REDACTED]

Professores: [REDACTED]

[REDACTED]

Estudantes [REDACTED]

[REDACTED]

Agenda:

- 1- Abertura: 7h
- 2- Diálogo (entrevista) com a gestão e com a equipe escolar: 7h15 às 16h
- 3- Diálogo sobre a rotina escolar no contexto atual: 8h às 11h30
- 4- Conversa com os estudantes: 11h30 às 12h
- 5- Sessão de fechamento: 16h às 17h.

Observações Gerais

Implantação em 2020

- A escola oferta o EM com um total aproximado de 600 estudantes, entre eles EMTI, EM regular noturno, EJA e curso técnico em Enfermagem.

Sendo EMTI: 05 turmas de 1º ano, 04 turmas de 2º ano, 04 turmas de 3º ano.

- Escola conta com alguns espaços de circulação os quais foram necessárias adaptações, tais como, o refeitório, onde precisou organizar a disponibilização de mesas e bancos para servir as refeições, no entanto, são espaços abertos e que quando chove é impossível o uso, por ser uma escola pré-moldada, as salas de aula, não possuem acessibilidade. Direção anseia por melhorias na estrutura física da escola, para um melhor conforto e atendimento aos estudantes, sendo que possui um total de 395 estudantes no EMTI.

-Professora de LP, Nivelamento em LP e Tutoria, no 1º ano – [REDACTED] relata que não participou da Formação inicial presencial em 2020, no entanto já assistiu os Webinários disponibilizados e está fazendo a formação em Nivelamento.

-EEB EMTI relata que professores de Nivelamento estão trabalhando as SDs e que eleição de líderes foi feita conforme orientações do Caderno, no entanto ainda precisa de aprimoramento e entendimento pleno quanto ao processo, oficializando inclusive a posse dos líderes.

-Professores e equipe gestora relatam que no início da implantação foi difícil, pois passaram por pandemia e estudantes em processo de adaptação. Diante desta situação firmaram parceria com a Polícia Militar, psicóloga e outros.

- A professora de PV [REDAZIDO], relata que abordava temáticas relacionadas ao cotidiano deles, trabalhando a formação integral dos estudantes. Após formação em PV iniciou-se o trabalho conforme as temáticas do ICE.

- A professora de PV [REDAZIDO] relata que no início trabalhou questões referentes à rotina escolar, tais como regras de convivência, estas que ficaram esquecidas no retorno pós-pandemia, pois não havia o conhecimento do material documento orientador (temáticas). Após a formação presencial na SRE [REDAZIDO], ela começou a trabalhar com as aulas estruturadas em PV.

[REDAZIDO] – Professora de Matemática e EO nas turmas de 1º ano: relata que a turma estava resistente, com baixa autoestima e que está desenvolvendo um trabalho diferenciado.

- [REDAZIDO]: Professora de Eletiva - Redação e preparação para o ENEM, Pesquisa e Intervenção. Ela relata já ter se apropriado do Caderno Pedagógico disponibilizado pela SEE/MG para condução das aulas e currículo proposto.

- [REDAZIDO] relata sua angústia em trabalhar o conteúdo de Língua Inglesa. É o único professor deste componente na escola. Solicitou contato de outros professores de escolas desta jurisdição para troca de experiências.

[REDAZIDO] - Química, Práticas Experimentais, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Está trabalhando conforme Caderno, no entanto sente falta de um material estruturado para os componentes da parte diversificada: Aprofundamento das áreas do conhecimento.

- [REDAZIDO] – Matemática e Nivelamento. Relata que trabalha uma sequência didática mais fácil, pois os alunos não acompanham, e SDs disponíveis na plataforma do IQE estão em um nível mais avançado.

-A escolha das Eletivas foi feita pela escola conforme catálogo. No entanto, os temas foram escolhidos pelos docentes e não pelos estudantes. Professora efetiva em Espanhol está com algumas destas turmas.

- [REDAZIDO] Eletiva Espanhol para ENEM, Práticas Comunicativas e Criativas e LP. Esta já apropriou-se do Catálogo e desenvolve conforme orientações da ementa.

Destaques

Fomos acolhidos pelos Jovens Protagonistas, onde propuseram uma roda de conversa com a Equipe abordando perguntas referentes a nossos sonhos, enquanto jovens estudantes e quais as nossas lembranças durante o percurso no Ensino Médio. Foi um momento rico em trocas de experiências, muito diálogo e emoção.

Equipe gestora promove o alinhamento de toda a equipe para a organização e colaboração nas ações e tarefas da escola.

Destaca-se a organização dos registros feitos pela EEBCG e toda a equipe gestora.

- A EEB EMTI faz o acompanhamento dos resultados através de planilhas.

- Guias de Ensino e Aprendizagem já construídos pelos professores e exposto na sala de

aula em mural confeccionado para este fim e horário das aulas. Os estudantes têm acompanhado efetivamente tanto o Guia e o horário, inclusive questionando quando não executado conforme proposto no Guia ou no horário.

- As avaliações e simulados estão sendo desenvolvidos pelo professor [REDACTED] de EO, através do Google forms, acompanhas através de planilhas e estas compartilhadas com todos os professores para as devidas intervenções.

- Tem um cronograma com todas as datas e instruções para que o estudante acompanhe as aplicações das avaliações e simulados, funciona também como Agenda para os estudantes, onde estes organizam sua rotina dentro da escola.

Oportunidades de melhoria (Ajustes do PDCA)	Recomendação	Responsável (nome e função)	Data
<p>Reforçamos que o componente Pesquisa e Intervenção deve fomentar o protagonismo, o livre debate, a motivação para a participação cidadã efetiva e o interesse pela pesquisa científica.</p> <p>Documento Orientador EMTI 2024 (pág. 100)</p>	<p><i>Importante ressaltar que é necessário a motivação para que os estudantes desenvolvam o projeto de pesquisa.</i></p> <p>Estudantes deverão elaborar uma proposta de intervenção para os temas desenvolvidos. Essa proposta deve ser amplamente discutida e sairá de uma construção coletiva, sobre a qual todos os estudantes da turma, em debate construtivo, deverão opinar.</p> <p>Os resultados dos projetos deverão ser compartilhados com toda a comunidade escolar nos momentos de conclusão desses trabalhos.</p> <p>Professor necessita reorganizar a estrutura escrita dos projetos.</p>	<p>EEBCG e professor do componente Pesquisa e Intervenção</p>	<p>A partir da próxima aula</p>
<p>O Clube de Protagonismo é uma Prática Educativa de Vivência em Protagonismo, ele é um espaço destinado aos estudantes, ou seja, ele é organizado pelos próprios</p>	<p><i>Considerando que o protagonismo dos estudantes precisa ser fomentado, e com o intuito de fortalecer a aprendizagem e o protagonismo dos estudantes, orientamos a leitura do Memorando Circular nº 68/2024 /SEE/SB – ORIENTAÇÃO.</i></p> <p>ORIENTAÇÕES ESSENCIAIS CLUBE DE PROTAGONISMO</p>	<p>Equipe gestora, EEBCG e todos os professores</p>	<p>Durante as reuniões e momentos formativos</p>

<p>estudantes para atender suas áreas de interesse.</p> <p>Documento Orientador EMTI 2024 (Páginas 82 e 83)</p>	<p>https://docs.google.com/document/d/1yijqAogiW4QICXAYHXufmj6u4v_G9My/edit</p>		
<p>Reforçamos o entendimento quanto ao Modelo revendo as orientações e formações em disponibilizados pela SEE.</p>	<p><i>Orientamos, sempre que necessário, a leitura atenta de todo material:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento Orientador EMTI 2024. - Manual das Atividades Integradoras. - Formação Inicial EMTI 2024 (módulos I, II, III). - Repasse da formação “Prosa com o Integral” <p>Todo material disponível:</p> <p>https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NkWiPq02sVIAqYbpoGF1wgECaj3hqCfwNiVDgiwhlA/edit#gid=44168295</p>	<p>Direção, EEBCG e toda a equipe de professores</p>	<p>Durante as reuniões e momentos formativos</p>

<p>PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES: [REDACTED]</p>	
<p>QUE BOM!</p>	<p>Entendem que, esse tempo na escola, estão se preparando para o mercado de trabalho, com isso, aprendem a se organizarem com as responsabilidades, horários e socialmente percebem as amizades fortalecidas dentro do ambiente escolar.</p> <p>Gostam muito das aulas de Biologia, há uma troca de experiência com a professora e destacam como a professora desenvolve bem as suas aulas.</p>
<p>QUE PENA!</p>	<p>Não vê sentido em alguns componentes do Itinerário formativo, poderiam aumentar aulas da FGB, entendem que ampliariam as possibilidades e oportunidades nos vestibulares.</p> <p>Sentem-se tristes, vendo que alguns colegas necessitam transferir para o noturno, devido ao trabalho e sustento de suas famílias.</p>
<p>QUE TAL!</p>	<p>Melhorias na infraestrutura da escola, pois faltam espaços para desenvolverem os clubes e outras atividades do dia a dia.</p>

APÊNDICE D – Relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 3.

RELATÓRIO - CAF 2024 - Ano de Implantação: 2021			
Escola:	Nome da Escola: [REDACTED] E-mail da escola: escola.[REDACTED]@educacao.mg.gov.br E-mail da SRE: loriceia cardoso@educacao.mg.gov.br	Data:	04/06/2024
Relatório elaborado por:	Loriceia Fagundes Cardoso	Regional:	SRE [REDACTED] [REDACTED]
Participantes			
Diretor: [REDACTED] Coordenadora Geral do EMTI: [REDACTED] Servidor da SRE: Loriceia. Professores: [REDACTED] [REDACTED]			
Agenda			
Abertura: 08h. Diálogo com equipe gestora, professores e estudantes: 08h30 às 15h. Fechamento e orientações: 16h.			
Observações Gerais			
<p>-Os professores destacaram que os cursos oferecidos pela Escola de Formação ampliaram seus entendimentos quanto ao componente aos quais estão lecionando. Estes também relataram como têm sido executadas suas aulas, sendo de forma interativa e interdisciplinar.</p> <p>-O Professor [REDACTED] diz estar utilizando também o Google Sala de Aula para aplicação de Tecnologia e Inovação, acrescentando novas atividades além das do Caderno disponibilizado pois as atividades são poucas.</p> <p>-A professora [REDACTED] relata trabalhar com atividades interativas, interdisciplinares, por meio de projetos, sempre preocupada com o desenvolvimento socioemocional dos jovens.</p>			

A Diretora demonstra conhecimento do Modelo e atua na condução das práticas para o bom andamento e replicabilidade. Porém a troca constante de servidores a preocupa, especialmente da EEBCG, sendo isto um complicador para o bom desempenho e continuidade do trabalho.

A infraestrutura da escola é excelente, contém 3 quadras, área verde, salas amplas e bem arejada. Necessita apenas de acessibilidade para as quadras, sendo que já foi solicitado, mas ainda não autorizada a construção de rampas.

Acolhimento diário feito como rotina na escola pela vice-diretora, um ASB e em sala pelos professores.

Ao dialogar com os jovens percebe-se que são competentes e têm bem definido seu PV.

Destaques

- Organização e comprometimento da Coordenadora do EMTI, após o primeiro CAF, atentando-se aos detalhes e comprometida com a replicabilidade do Modelo. Tem registro das Reuniões de Fluxo, Projetos dos Clubes, Guias de Ensino e Aprendizagem, Planejamento e repasse das orientações aos novos professores.

-Equipe de professores, na sua maioria, bem alinhados e buscando exercitar seu papel na corresponsabilidade junto à direção para promoção da uma educação integral de qualidade.

-Engajamento da diretora nas ações escolares, tanto pedagógica quanto administrativa, tendo bom relacionamento com toda equipe escolar e estudantil.

- Estudantes demonstram-se protagonistas, sendo críticos e responsáveis.

-Clubes de Protagonismo: do Jornalismo, do Autocuidado, de Artes e Música.

Oportunidades de melhoria (Ajustes do PDCA)	Recomendação	Responsável (nome e função)	Data
Guias de Ensino e Aprendizagem	Rever modelos utilizados por alguns professores, onde não constam as Habilidades Socioemocionais que serão trabalhadas, conforme o disponibilizado no Documento Orientador da Educação Integral.	Coordenador do EMTI e professores	Atualização para os do 3º bimestre.

<p>Nivelamento LP e Matemática</p> <p>Link das SDS: https://drive.google.com/drive/folders/1n1kHGB-eu9sD8Q26HrKgr7TdrbRvXe3</p>	<p>Orientamos que o trabalho de Nivelamento tenha como foco o fortalecimento das aprendizagens e habilidades não consolidadas dos objetos de conhecimento dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, utilizando de diagnósticos, alinhamento feito junto ao professor da BNCC e uso das Sequências Didáticas disponibilizadas pela SEE/MG.</p>	<p>Coordenador do EMTI, professores de Nivelamento alinhados aos professores da BNCC e Especialista.</p>	<p>Continuamente</p>
<p>Projeto de Vida</p> <p>Aulas estruturadas: https://drive.google.com/file/d/1OR0sPW0uj7JJZR_0Ei_sZEkyJnskDXM3/view</p> <p>https://drive.google.com/drive/folders/1mmHpbDm_N8Zsy446-5o2OWA8RFxwlf</p>	<p>O(A) Coordenador(a) Geral do EMTI fazer acompanhamento pelo GPS das aulas, de modo que ele seja cumprido na sua integralidade.</p> <p>Lembrando que o professor de PV ocupa um lugar central no processo de construção dos estudantes, sendo fonte de inspiração e exemplo de presença afirmativa na vida destes.</p>	<p>Coordenador de EMTI e professor de PV</p>	<p>Continuamente</p>
<p>Acolhimento Marco Zero</p>	<p>É preciso que todo o material /produto gerado no acolhimento citado seja tabulado e compartilhado com todos os professores para que eles tenham uma visão da vida de seus estudantes, quais são seus sonhos e possam auxiliar na</p>	<p>Coordenador do EMTI</p>	<p>Tabular e repassar na primeira oportunidade e (reunião de módulo II, de Fluxo e outros)</p>

	construção do projeto de vida destes jovens.		
Práticas Experimentais Ver Documento orientador da Educação Integral.	O professor de Práticas Experimentais deve executar atividades práticas (Experimentos) dos três componentes curriculares: Física, Química e Biologia, em sistema de rodízio semanal de práticas por componente curricular e/ou, integradas entre 2 ou os 3 componentes curriculares, a partir do alinhamento entre os professores. Orientamos que o coordenador do EMTI dialogue com os professores desses componentes, construa um cronograma garantido que cada semana a aula seja utilizada para aplicação de experimento de determinado componente, o qual deverá ser indicado pelo professor da BNCC e repassado ao professor de Práticas para aplicação. Faz-se necessário que o estudante registre num Diário de Bordo (podendo ser no próprio caderno de Práticas) suas conclusões e observações feitas durante o experimento.	Coordenador do EMTI e professores.	Imediatamente
Estudos Orientados	Continuar utilizando o material estruturantes a fim de que os Estudantes desenvolvam autonomia e responsabilidade pessoal em torno dos seus estudos. Vale lembrar que	Coordenador do EMTI e professores de EO	Imediatamente e ao longo do ano

	<p>Estudos Orientados não é para fazer “dever”, mas momento em que os estudantes executam as práticas de estudo aprendidas, priorizando e direcionando a sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidade. Faz-se necessário incluir também o uso do material de Tutoria pelo professor de Estudos Orientados.</p> <p>Recomendamos que continuem com a aplicação das avaliações conforme Doc Orientador EMTI.</p>		
Eletivas	<p>A SEE/MG valoriza a autonomia docente, permitindo que cada professor faça ajustes nas ementas das eletivas conforme os desafios encontrados ao ministrar esses componentes (Catálogo de Eletivas).</p> <p>Recomendamos que, para tornar as aulas mais atrativas utilizarem menos material teórico e promover aulas mais dialogadas com roda de conversa, incentivo na criação musical e cultural. Criar uma lista de reprodução colaborativa para estudo nas aulas.</p> <p>Reforçamos a importância de envolver os estudantes na escolha das eletivas, sempre que possível, ao</p>	O coordenador do EMTI e professor	Ao longo do ano

	final do ano (momento sinalizado pela SEE/MG por meio de Memorandos) para valorizar o protagonismo no percurso escolar.		
--	---	--	--

PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES: [REDACTED]	
QUE BOM!	Todos os 3 estudantes destacaram a qualidade da alimentação, da infraestrutura da escola, o carinho de toda equipe escolar e agrado pela redução da CH para 7 aulas.
QUE PENA!	<p>Não terem acesso a alguns espaços da escola no horário de almoço (laboratório de informática, biblioteca e outros).</p> <p>A Eletiva escolhida (Lista de reprodução). Gostariam de trocar.</p> <p>Para a segurança dos jovens foi proibido a realização de esportes na quadra sem sapatos e estes preferem jogar descalço.</p> <p>A alimentação é boa, mas não é a que está descrita no cardápio afixado. A diretora justificou que são 2 cardápios, sendo 1 para o regular e outro do integral e que estes confundem.</p>
QUE TAL!	<p>Não ter dever para casa (pois alguns insistem em que se façam algumas atividades, alegando a CH de 7 h/a).</p> <p>Solicitam também a utilização do campo desativado, localizado atrás das quadras.</p> <p>Mais recurso financeiro para passeios extraescolares.</p> <p>Solicitaram também que tenham apenas 1 aula de PV e aumente o número de aulas de Informática Básica.</p>

APÊNDICE F – Relatório do Ciclo de Acompanhamento Formativo: Escola 4.

RELATÓRIO - CAF 2024 - Ano de Implantação: 2023			
Escola:	Nome da Escola: [REDACTED]	Data:	21/05/2024
	E-mail da escola: escola.[REDACTED]@educacao.mg.gov.br		
Relatório elaborado por:	Loriceia Fagundes Cardoso	Regional:	SRE [REDACTED] [REDACTED]

Participantes
Diretor: [REDACTED]
Coordenador Geral do EMTI: [REDACTED]
Especialista: [REDACTED]
Servidor da SRE: Loriceia
Professores: [REDACTED] [REDACTED]
Agenda
Abertura: 08h.
Diálogo com equipe gestora, professores e estudantes: 08h30 às 15h.
Fechamento e orientações: 16h.
Observações Gerais
-A Professora [REDACTED] acredita que alguns estudantes se encontram desmotivados por não terem perspectivas de continuidade nos estudos e por terem que ficar o dia todo na escola. Ela dialoga com eles a fim de mostrar-lhes as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, que o EMTI profissional lhes proporcionará. Está orientando quanto à participação em concursos abertos e inscrição dos estudantes.
-Diretor declarou a insatisfação dos estudantes por causa da escolha e condições de matrícula no EMTI, demonstra conhecimento do Modelo e atua na condução das práticas para o bom andamento e replicabilidade. Realiza também o Acolhimento diário dos estudantes, o acompanhamento da frequência, conhecendo nominalmente os estudantes faltosos.

<p>-PCG não exercendo função de Guardião do Modelo do EMTI, pois ele relatou que ainda não havia se apropriado dos documentos da SEE/MG, ficando assim deficiente a implementação e o acompanhamento das ações executadas. Diante disso, ele reconheceu que não estava cumprindo com sua função e redimi o diretor de toda e qualquer culpa.</p> <p>-PCG não exercendo função de Guardião do Modelo do EMTI, pois ele relatou que ainda não havia se apropriado dos documentos da SEE/MG, ficando assim deficiente a implementação e o acompanhamento das ações executadas. Este reconhece sua culpa, redimi o diretor, todavia não se compromete com a função assumida.</p> <p>-A infraestrutura da escola encontra-se em bom estado de conservação, necessitando apenas de acessibilidade para a quadra (pedido já feito em anos anteriores, pois tem uma aluna cadeirante a qual não consegue acesso sem auxílio de professores e colegas) e de organização de um espaço para a realização das refeições dos estudantes do integral em local separado, a pedido destes.</p> <p>Professor de Projeto de Vida solicitou dispensa na data de ontem. Ele vinha desenvolvendo um trabalho não apoiado nos materiais estruturantes e temáticas.</p>			
Destaques			
<p>- Engajamento do diretor nas ações escolares, tanto pedagógica quanto administrativa e bom relacionamento com toda equipe escolar e estudantil.</p> <p>- Estudantes demonstram-se protagonistas, auxiliando na organização de alguns projetos, com autonomia e responsabilidade, tais como a organização da festa junina para arrecadação de fundos, oficina de cinema, criação e divulgação de convites e outros.</p>			
Oportunidades de Melhoria (PDCA)	Recomendações	Responsáveis	Data
Formação continuada, entendimento e replicabilidade do Modelo.	Recomendamos que sejam construídos calendários de formação contínua junto aos professores e equipe escolar, para apropriação dos documentos estruturantes e orientadores, com vistas a melhoria constante e uso dos materiais conforme prevê as normativas da SEE.	Coordenador do EMTI, Especialista e professores	Imediatamente

-Nivelamento LP e Matemática	Orientamos que o trabalho de Nivelamento tenha como foco o fortalecimento das aprendizagens e habilidades não consolidadas, dos objetos de conhecimento dos componentes de LP e Matemática, conforme prevê os documentos disponibilizados pela SEE. Vale lembrar que as aulas de Nivelamento devem ser planejadas após diagnóstico feito com a turma, a fim de se identificar quais são as necessidades de aprendizagem deles.	Coordenador do EMTI, professores de Nivelamento alinhados aos professores da BNCC e Especialista	Continuamente
Projeto de Vida	É preciso garantir que o trabalho de todas as aulas de PV (80 horas/aula anuais) previstas para cada ano do Ensino Médio sejam trabalhadas as 40 temáticas de forma prazerosa e dialogada. O(A) Coordenador(a) Geral do EMTI deve apoiar o professor de Projeto de Vida, acompanhando o GPS das aulas, de modo que ele seja cumprido na sua integralidade, assim como fazendo a articulação deste com os demais componentes curriculares. Aulas estruturadas: https://drive.google.com/file/d/1OR0sPWouj7JJZR_0Ei_sZEkyJnskDXM3/view https://drive.google.com/drive/folders/1mmHpbDm_N8Zsy446-5o2OWA8RFxwlhf o	Coordenador de EMTI e professor de PV	Continuamente
Acolhimento Marco Zero	É preciso que todo o material/produto gerado no acolhimento citado seja tabulado e compartilhado com todos os professores para que eles tenham uma visão da vida de seus estudantes, quais são os seus sonhos e possam auxiliar na construção do Projeto de Vida destes jovens, pois é o projeto de vida a	Coordenador do EMTI	Tabular imediatamente e repassar na primeira oportunidade (reunião de módulo II, de Fluxo e outros)

	centralidade do Modelo da Escola da Escolha.		
Práticas Experimentais Ver Documento orientador da Educação Integral.	<p>O professor de Práticas Experimentais deve contemplar em seu planejamento atividades práticas dos três componentes curriculares: Física, Química e Biologia, em sistema de rodízio semanal de práticas por componente curricular e/ou, integradas entre 2 ou os 3 componentes curriculares.</p> <p>Planejar a partir do alinhamento entre os professores, oferecendo aos estudantes oportunidade de vivenciarem na prática os conteúdos teóricos e conceituais do currículo em curso de Física, Química e Biologia.</p> <p>Portanto orientamos que o coordenador do EMTI dialogue com os professores desses componentes, construa um cronograma garantido que cada semana a aula seja utilizada para aplicação de experimento de determinado componente, o qual deverá ser indicado pelo professor da BNCC e repassado ao professor de Práticas para aplicação.</p> <p>Orientamos também que o estudante faça um Diário de Bordo com suas conclusões e observações feitas durante o experimento.</p>	Coordenador do EMTI e professores.	Imediatamente
Estudos Orientados	Solicitamos atenção quanto ao uso do material estruturante a fim de que os estudantes do 1º ano desenvolvam autonomia e responsabilidade pessoal	Coordenador do EMTI e professores de EO	Imediatamente e ao longo do ano

	<p>em torno dos estudos, que os do 2° e 3° anos sejam dotados da clareza sobre a importância dos estudos e da sua rotina para se desenvolver de acordo com as expectativas de aprendizagem para esses anos. Faz-se necessário rever também quanto ao uso do material de Tutoria pelo professor de Estudos Orientados. Recomendamos que sejam verificadas a aplicação das avaliações conforme e das aulas conforme, página 93 do Doc Orientador EMTI, sendo:</p> <p>Nas turmas de 1° ano, EO ocorre em 3h/a semanais, distribuídas da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 01 (uma) aula de Estudos Orientados por meio do material estruturado; • 02 (duas) aulas para rotina de estudo. A cada quinzena, ocorre 1 aula de Tutoria Quinzenal; • A cada 07 (sete) aulas de práticas de estudo, 02 (duas) aulas deverão ser para a Avaliação (componentes curriculares da FGB desenvolvidos ao longo das aulas, conforme componentes curriculares contemplados para a Avaliação). Sugerimos uma avaliação com foco em 02 (duas) áreas de conhecimento. <p>Nas turmas de 2° ano, EO ocorre em 2h/a semanais, sob a seguinte distribuição:</p>		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • 02 (duas) aulas para rotina de estudo. A cada quinzena, ocorre 1 aula de Tutoria Quinzenal; • Após 06 (seis) aulas de rotina de estudo, as 02 (duas) próximas deverão ser para a avaliação (componentes curriculares da FGB trabalhados ao longo das aulas, conforme componentes curriculares contemplados para a avaliação). Significa reservar 2 aulas para Avaliação Quinzenal, contemplando 02 (duas) áreas do conhecimento. Nas turmas de 3º ano, EO ocorre em 3h/a semanais, sob a seguinte distribuição: • 03 (três) aulas para rotina de estudo. A cada quinzena, ocorre 1 aula de Tutoria Quinzenal; • Após 06 (seis) aulas de rotina de estudo, as 02 (duas) próximas deverão ser para a avaliação (componentes curriculares da FGB trabalhados ao longo das aulas, conforme componentes curriculares contemplados para a avaliação). 		
<p>Monitoramento das Aprendizagens</p>	<p>Orientamos que sejam monitoradas a aplicação das aulas, tendo como aporte todos os materiais estruturantes da SEE/MG e acompanhadas por meio de planilhas, de relatórios e atas do Conselho de Classe.</p> <p>É bom lembrar que as atividades integradoras apoiam a BNCC, e não são</p>	<p>O coordenador do EMTI deve monitorar a aplicação dos materiais para cada</p>	<p>Constantemente</p>

