

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARIA TEREZINHA DE OLIVEIRA DIANIN

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa
modalidade**

Uberlândia – MG

2024

i

MARIA TEREZINHA DE OLIVEIRA DIANIN

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa
modalidade**

Dissertação/Produto apresentado à banca examinadora como pré-requisito à obtenção do título de Mestra em Educação, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientador: Prof.º Dr. Cílson César Fagiani.

Linha de Pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.

Área de Concentração: Educação.

Uberlândia – MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- D542e Dianin, Maria Terezinha de Oliveira.
Ensino médio em tempo integral nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade / Maria Terezinha de Oliveira Dianin. – Uberlândia (MG), 2024.
90 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Cílon César Fagiani.
1. Educação básica. 2. Escolas públicas. 3. Educação – Minas Gerais.
I. Fagiani, Cílon César. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 373

MARIA TEREZINHA DE OLIVEIRA DIANIN

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE
PERMANÊNCIA DO ALUNO NESSA MODALIDADE**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 23/07/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cílon César Fagiani
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Ari Raimann
Universidade Federal de Jataí- UFJ



Prof. Dr. Stenio Souza Marques
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e saúde ao longo desta jornada acadêmica. Sua presença foi fundamental em cada etapa deste percurso.

Ao meu esposo, Edson, minha eterna gratidão pelo amor, paciência e suporte incondicional. Sua compreensão e encorajamento foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus filhos, Luiz Henrique e Isadora, agradeço pelo carinho, compreensão e apoio ao longo de todo o curso. Vocês são minha maior motivação e fonte de alegria.

À minha neta, Maria, que chegou durante esta jornada, trazendo luz e felicidade para nossa família. Sua presença renovou minhas forças e me lembrou da beleza da vida.

À minha amiga especial, Maria Aparecida Viana Cabrobo, que o mestrado me trouxe, minha sincera gratidão pela amizade, apoio e pelos momentos de estudo e descontração compartilhados. Sua companhia tornou essa jornada muito mais leve e significativa.

Aos professores Stenio Marques e Ari Raimann pelas valiosas sugestões feitas durante a banca de qualificação.

Ao meu orientador, professor doutor Cílon César Fagiani, expresso meu profundo reconhecimento pela orientação. Suas valiosas contribuições e conselhos foram fundamentais para a realização deste trabalho.

A todos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba no curso de Mestrado Profissional e vinculada à linha de pesquisa Educação Básica: Fundamentos e Planejamentos e ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais teve como temática o Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI em uma escola no interior de Minas Gerais. A pesquisa apresentou como objetivo geral investigar e analisar os desafios e possibilidades relacionados à implementação do EMTI nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram: descrever o contexto histórico econômico do Ensino Médio no Brasil frente às políticas neoliberais; analisar a implementação do EMTI nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, no contexto das políticas públicas e práticas adotadas; investigar as principais causas da evasão ou baixa adesão dos estudantes ao EMTI, no contexto educacional da Escola Estadual Clara Chaves e criar uma oficina de atualização profissional para os gestores de escolas que ofertam o EMTI. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. Conclui-se que as maiores dificuldades enfrentadas no processo de implementação do programa e adesão dos alunos e docentes no processo de implementação do EMTI na EE Clara Chaves consistem na alta rotatividade dos servidores, nas formações continuadas que são oferecidas na modalidade de Educação à Distância, nas condições socioeconômicas das famílias dos estudantes e na falta de perspectiva destes em relação ao programa e ao seu futuro profissional. Como produto, é desenvolvido uma oficina denominada de Integração Curricular para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, voltada para a equipe pedagógica (coordenadores, orientadores) e docentes de todas as disciplinas do EMTI.

Palavras-chave: Educação Básica; EMTI; Escola Pública; Minas Gerais; Permanência.

ABSTRACT

This work, carried out in the Postgraduate Program in Education at the University of Uberaba in the Professional Master's course and linked to the research line Basic Education: Foundations and Planning and to the Research Group Work, Education and Global Social Transformations, had as its theme Full-Time Secondary Education - EMTI in a school in the interior of Minas Gerais. The general aim of the research was to investigate and analyze the challenges and possibilities related to the implementation of EMTI in state schools in Minas Gerais. The specific objectives were: to describe the historical and economic context of secondary education in Brazil in the face of neoliberal policies; to analyze the implementation of EMTI in state schools in Minas Gerais, in the context of the public policies and practices adopted; to investigate the main causes of student dropout or low adherence to EMTI, in the educational context of the Clara Chaves State School; and to create a professional refresher workshop for school managers who offer EMTI. A bibliographical and documentary study and a case study were carried out. It was concluded that the greatest difficulties faced in the process of implementing the program and the adherence of students and teachers in the process of implementing EMTI at EE Clara Chaves consist of the high turnover of staff, the continuing training that is offered in the form of Distance Education, the socio-economic conditions of the students' families and their lack of perspective in relation to the program and their professional future. As a product, a workshop called Curricular Integration for Full-Time High Schools was developed, aimed at the pedagogical team (coordinators, advisors) and teachers of all EMTI subjects.

Keywords: Basic Education; EMTI; Public School; Minas Gerais; Permanence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma de autorização de realização da pesquisa junto à SEE/MG..	27
Gráfico 1 - Matrículas do 9º ano Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular (parcial) – 2013 a 2017.....	58
Gráfico 2 - Matrículas do 9º ano Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular (Integral) – 2018 a 2024	58
Gráfico 3 - Professores atuantes no 1º ano do EMTI	61
Gráfico 4 - Professores atuantes no 2º ano EMTI	62
Gráfico 5 - Professores atuantes no 3º ano EMTI	63
Quadro 1 - Análise dos artigos publicados na CAPES.....	41

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMR	Ensino Médio Regular
EMRP	Ensino Médio Regular Parcial
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar de Minas Gerais
UNIFUCAMP	Centro Universitário Mário Palmério em Monte Carmelo
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
Infância.....	12
Trajetória escolar	13
Experiência acadêmica e profissional.....	14
Vinculação com a temática de pesquisa	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 SITUANDO A PESQUISA	25
2.1 A Pesquisa	25
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO.....	31
4 MOVIMENTOS DE REFORMAS E CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO	40
4.1 Ensino Médio e Ensino Médio em Tempo Integral	40
4.2 Educação integral x Ensino Médio em Tempo Integral	50
5 ESCOLA ESTADUAL CLARA CHAVES: um estudo de caso sobre o EMTI	54
6 PRODUTO EDUCACIONAL	65
6.1 Apresentação.....	65
6.2 Título do Produto Educacional	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
8 REFERÊNCIAS	67
9 Anexos	79
10 APÊNDICE A.....	87
Público-Alvo e Nível de Ensino.....	87
Objetivos.....	87
Duração.....	87
Recursos Necessários.....	87
Programa da Oficina	87

MEMORIAL

A oportunidade de realizar um Memorial permitiu-me fazer uma reflexão sobre as metas que tracei no decorrer da minha existência, as que foram alcançadas, as que ainda pretendo alcançar, as superações, as dificuldades que ainda precisam ser vencidas, todas as conquistas, que aos olhos de outrem podem não ser perceptíveis, porém, para mim foram muitas e grandiosas. E o melhor, a protagonista da minha história de vida é a Educação, principalmente a educação formal, do chão da escola. Ela que se destaca, foi ela que me provocou inquietude através da literatura que conheci no decorrer dos anos de estudo, que me sustentou a ter atitudes para mudar as coisas, que não estavam bem; foi através dela que adquiri conhecimentos, superei um pouco da timidez, conquistei amigos e ingressei no mercado de trabalho.

Nosso primeiro projeto de vida deve ser o de procurarmos evoluir internamente para que possamos cuidar de nós mesmos e de nossa família.

Infância

Filha de pais simples, que em relação a Educação formal, não tiveram oportunidade de concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, detentores de um grande conhecimento de vida, honestos, trabalhadores, exemplos que trouxe para minha vida. Eles me colocaram na escola na idade certa, motivando-me a estudar, valorizando a conclusão do ensino fundamental, porém em relação ao Ensino médio, devido às condições financeiras, nunca me motivaram a prosseguir com os estudos.

Filha mais velha de três irmãos, muito tímida, sempre busquei novos conhecimentos, pois acredito que a Educação é o caminho para superar meus limites. Meu pai, muito humilde, não achava necessário o estudo, porém, minha mãe mesmo sendo semianalfabeta, sempre me motivou a estudar, no entanto não teve condições financeiras de me auxiliar para trilhar esse caminho.

Tive uma infância muito precária! No início, sobrevivíamos somente com o salário que meu pai ganhava, que não era suficiente para uma família de cinco pessoas, vivíamos apenas com o básico. Tive que começar a trabalhar muito cedo para prosseguir com meus estudos!

A poesia de Mário Quintana (2005) descreve bem os anos vividos nesse período:

Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal, e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão, sob o zumbido inquietante dos besouros (Quintana, 2005).

Minha infância foi repleta de limitações, portanto como diz Mario Quintana (2005, p. 183): “se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido...” eu escolheria ter tido mais amigos, mais brinquedos, mais diálogo e menos cobrança do meu pai, que era muito rígido e tornava-se agressivo só por imaginar que estivessem acontecendo coisas erradas!

Porém, ela não foi de tudo ruim, pois, tenho boas lembranças, como degustar deliciosas frutas que eram colhidas no fundo do quintal, de brincar com meus primos no balanço que foi criado pelo meu tio João, amarrando uma velha cadeira no tronco do enorme pé de manga que existia na sua casa; de brincar de fazer comidinha, em um fogãozinho de lenha improvisado, com a amiga que convivi na infância, minha vizinha Marta, bons tempos que me traz alegria ao relembrar.

Trajetória escolar

Minha trajetória escolar foi um pouco extensa devido às dificuldades enfrentadas ao longo do caminho. O ensino fundamental anos iniciais, cursei na Escola Estadual Letícia Chaves na cidade de Monte Carmelo, entre os anos 1977 e 1982, concluindo-o na idade certa, porém evadi da escola por 2 anos. O ensino fundamental anos finais e o ensino médio (curso técnico em contabilidade), cursei na Escola Estadual Professor Vicente Lopes Perez em Monte Carmelo, entre os anos 1985 e 1991.

Casei-me em 1992 e nos 2 anos seguintes tive meus dois filhos, Luiz Henrique e Isadora, minha motivação diária, razão pela qual hoje estou aqui escrevendo este memorial para concluir o mestrado, pois sempre considerei extremamente necessário ser exemplo vivo para as pessoas que amo, como dizia Madre Tereza de Calcutá **"A palavra convence, mas o exemplo arrasta"**, então a melhor maneira de motivar meus filhos a estudarem é estudando.

Em 1997, com o auxílio de meu esposo e companheiro, resolvi retomar os estudos, ingressei então no Magistério, na Escola Estadual Clara Chaves em Monte Carmelo e assim conclui o segundo curso de nível médio no ano de 1998.

Como afirma Guimarães Rosa

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente... (Rosa, 1986).

Como foi gratificante e prazeroso relembrar o passado, me mostrou que não sou tão pequena quanto imagino. Foi percorrido um extenso e muitas vezes árduo caminho para chegar aonde estou hoje. E ao longo dessa trajetória com certeza houve frustrações, impaciência, desânimo, pessimismo, mas, também muitas vitórias, muito aprendizado, amadurecimento e crescimento. Olhar para trás e relembrar de onde vim me fez sentir orgulho.

Experiência acadêmica e profissional

Meu processo de formação acadêmica iniciou-se com a Graduação de Licenciatura em Letras, concluída em 2003 e a primeira pós-graduação *lato sensu* em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, concluída em 2008, ambas realizadas na Fundação Carmelitana Mário Palmério, hoje, Centro Universitário Mário Palmério em Monte Carmelo - UNIFUCAMP.

Em 2016 fiz a segunda pós-graduação *lato sensu*, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e no ano de 2021, conclui a segunda graduação, em Bacharelado em Biblioteconomia, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci na Cidade de Patrocínio.

E, se hoje você está lendo este trabalho é porque, com muita honra posso dizer que estou concluindo o mestrado – Profissional em Educação Básica: Formação Docente para a Educação, pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, campus Uberlândia, projeto “Trilhas dos Educadores”, SEE/MG.

Iniciei no serviço público, na área da Educação, em 1999 quando passei no concurso público municipal da Prefeitura de Monte Carmelo, na função de monitora de creche para trabalhar na primeira etapa da Educação Básica, a Educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos - creche e de 4 e 5 anos - pré-escola. Fui coordenadora de creche durante meu tempo de atuação.

Em 2002, prestei e passei no concurso público estadual da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, na função de Assistente Técnico de Educação Básica - ATEB para atuar nas escolas estaduais. Tomei posse e fui lotada na Escola Estadual Gregoriano Canedo, na cidade de Monte Carmelo e de 2002 a 2006, atuei como ATB da escola, de 2007 a 2015, atuei como Secretária da Escola e a partir do segundo semestre de 2015 fui convidada a trabalhar na SRE de Monte Carmelo, Superintendência Regional de Ensino, onde continuo atuando desde então.

Vinculação com a temática de pesquisa

O tema por mim escolhido para o trabalho de conclusão do mestrado “Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais de Minas gerais: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade”, está intimamente relacionado a vida que tive desde a infância, pois comecei a trabalhar com 11 anos de idade, tendo que conciliar meus estudos com o trabalho desde então.

Como já citado, vim de uma família de baixa renda e por este motivo foi necessário cursar o Ensino Médio no turno noturno e trabalhar durante o dia, visto que escola em tempo integral não poderia jamais fazer parte da minha realidade. Em contrapartida sempre acreditei que a “Educação”, foi, é e sempre será responsável pela multiplicação do conhecimento. É através dela que se rompem as barreiras e se criam possibilidades de uma vida melhor e mais digna.

Às vezes o caminho que escolhemos,
Na jornada da vida,
Não são os mais fáceis,
E nem muito deles são os melhores.
Às vezes os nossos pés se cansam,
Principalmente quando nos perdemos no caminho.
Mais quando estamos perdidos,

Não tenha medo de voltar.
Desfaça os fardos,
Carregue apenas o essencial.
Volte.
Você vê que a passagem da volta não será a mesma.
Você terá outros olhos,
Você não sentirá as mesmas coisas,
Terá uma visão, talvez mais ampla acerca da sua vida.
E poderá se refazer e escolher melhor os novos caminhos.
Seu cansaço já não terá a mesma força,
Você se reveste de fé,
Esperança.
São essas coisas que fará você seguir em frente de novo.
E mesmo não tendo acertado em todas as escolhas,
Você será outra pessoa ao retornar,
Não podemos perder essa capacidade de nos refazer,
De tentar quantas vezes for necessário,
E não importe quanto duro seja o caminho,
Não deixe que nada impeça de seguir em frente!
Mesmo que seja pra voltar a trás!

Juliana Serafim¹

A minha história foi tecida por muitas mãos, muitas foram as pessoas que cruzei no decorrer do caminho e que posso chamar de “**anjos**”, que me guiaram nas escolhas que precisei fazer todos os dias, que me fizeram crescer, intelectualmente, e me tornar um ser humano melhor!

Em nossa vida todas as experiências são valiosas, quer seja as negativas que nos fazem amadurecer, quer seja as positivas que nos arremessam para a frente. Desse modo, vamos tecendo nossa história, como uma colcha de retalhos, onde tudo é aproveitado, pequenas partes, ora semelhantes, ora diferentes, costuradas umas nas outras, formam uma linda peça. Assim é a vida! Pessoas se encontram, se conhecem, se completam.

Enfim faço uso do lindo poema “Sou Feita de Retalhos”, de Cris Pizzementi, para expressar minha concepção de vida.

¹ Juliana Serafim (2) - Pensador

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós' (Pizzimenti, 2013, s/p)².

E para concluir não poderia deixar de citar um educador extraordinário o qual admiro imensamente, freire (1992, s/p): “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. E a Educação nos proporciona isso, buscar, conhecer, aprender, refazer e vencer.

² <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>

1 INTRODUÇÃO

As Políticas Públicas educacionais são fundamentais para garantir uma educação de qualidade referenciada socialmente para todos, pois oferecem contribuições significativas dentro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, reduzindo os índices de reprovação e evasão escolar e assim, favorecendo o progresso do país (Maués; Moraes, 2020). Porém nem sempre se observam melhorias na Educação com a implantação dessas Políticas Públicas educacionais, devido ao conflito de interesses de distintas classes que compõem a sociedade.

As Políticas Públicas educacionais designam-se como implicação de uma materialização do Estado como mecanismo de administração de forças antagônicas, concebido pelas classes sociais hegemônicas e não hegemônicas (Diógenes, 2012).

A partir do pressuposto do neoliberalismo³, a educação apresenta-se em um ponto central na sociedade. Claro que essa centralidade apresenta como pano de fundo pautado nos conceitos de empregabilidade em períodos de crise (Andrioli, 2002).

Inserida nesse contexto de um modelo socioeconômico do capitalismo de Estado neoliberal, encontram-se as políticas educacionais voltadas para a educação integral, sobretudo a partir dos anos de 1990. Assim entende-se que a elaboração dessas políticas educacionais se encontra interligado ao projeto de educação promovido pelo Estado, e “[...] esse projeto ou se propõe a educar para a submissão ou, como ideal, educar para uma formação emancipatória” (Goch; Colares; Gomes, 2017, p. 53).

As reformas educacionais brasileiras partiram da necessidade de adequar o Brasil às políticas neoliberais mundiais. Diferentes organismos internacionais passaram a embasar as temáticas de reformulação das políticas públicas brasileira, com temáticas voltadas para qualidade, equidade, trabalho flexível eficiência, dentre outras (Dourado, 2002).

³ Segundo a abordagem estrutural marxista, o neoliberalismo é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970. O neoliberalismo se caracteriza por uma ordem social em que uma nova disciplina é imposta ao trabalho e novos critérios gerenciais são estabelecidos, servindo-se de instrumentos como o livre comércio e a livre mobilidade de capital (Duménil; Lévy, 2014).

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 destaca como princípio da educação promover a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 avulta, em seu artigo 24, a necessidade de garantir ao estudante a extensão de sua jornada escolar (Brasil, 1988).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 propõe 20 metas estabelecidas pela Lei nº 13.005/2014, para a estruturação do sistema educacional do Brasil (Brasil, 2014). Essas metas alinham-se ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o qual trata acerca dos direitos à educação do cidadão brasileiro. Nesse sentido, visando oferecer um ensino de qualidade, que prime pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (1988, p. 1), a sexta meta do PNE orienta oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Pereira (2018) afirma que

para chegar a isso, a estratégia é promover, com o apoio da União, a educação básica em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola ou sob sua reponsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola (Pereira, 2018, p. 19).

Neste contexto, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa conforme os critérios definidos na Portaria nº 727 de 13 junho de 2017. Os recursos transferidos para apoio ao EMTI devem ser utilizados pelas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação exclusivamente em despesas para a manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas participantes do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

No governo Michel Temer, em 2017, foi promulgada a Lei n ° 13.415/2017, que, sob a égide do discurso neoliberal de garantia de oferta de educação de qualidade e aproximação dos estudantes com as novas demandas impostas pelo mundo do trabalho, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e estabeleceu uma reestruturação do Ensino Médio, através da ampliação de 800 h para 1400 h o tempo mínimo do estudante na escola e redefiniu uma nova organização no currículo que contemplasse uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, além de ofertar os itinerários formativos, voltados às áreas de conhecimento e formação profissional e técnica (Brasil, 2017).

Importante ressaltar que a ampliação da carga horária mínima dentro da escola não garante necessariamente uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, mas sim, a promoção da garantia de segurança pública promovida pelo Estado como mecanismo de controle de uma sociedade capitalista na imposição de que esses jovens se encontrem dentro da escola e não na rua, lutando por sua sobrevivência.

Além disso, a proposta de um currículo pautado na BNCC e ofertado através dos itinerários formativos somente demonstra uma educação mais engessada aos moldes capitalistas

Freitas (2018) afirma que a BNCC, apesar de ter sido elaborada por especialista, desconsiderou as realidades locais e regionais, configurando-se enquanto obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, o que desconsidera as dimensões histórica, social e cultural dos sujeitos sociais envolvidos no processo educacional.

Farias (2022, p. 293) defende que, através da proposta da BNCC é possível perceber que ocorre “o alinhamento das políticas educacionais às orientações dos organismos internacionais, e que essas orientações indicam a necessidade da formação subjetiva para a convivência harmoniosa em sociedade”. O autor defende ainda que a principal finalidade do processo formativo proposto pela BNCC é o desenvolvimento de um sujeito útil, flexível, prático e adaptável à causalidade do atual cenário de acumulação flexível imposto pelo capital.

Quanto aos Itinerários Formativos, tem-se a figura de itinerários integrados à determinadas áreas de conhecimento, como foco principal no estabelecimento de arranjos curriculares voltados para a constituição de qualificações profissionais, que podem ser ofertadas através de parcerias público-privadas, o que abriria espaço para

a privatização indireta e utilização de recursos do Estado para essas parcerias (Farias, 2022). Importante ressaltar que estes Itinerários Formativos foram definidos pelo capitalismo, com os interesses do mundo produtivo, pautados na lógica da formação capitalista.

Para que os estados pudessem aderir ao programa do EMTI foram estabelecidos critérios de seleção, previamente definidos pela Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017. Sendo eles: atender apenas ao Ensino Médio, de preferência, ser um Ensino Médio propedêutico; ter uma infraestrutura apropriada, através de um espaço que comportasse pelo menos 400 (quatrocentos) estudantes de EMTI; priorização de escolas com maior porte e situadas em regiões de maior vulnerabilidade social (Brasil, 2017). Além desses critérios descritos acima, as Secretarias Estaduais de Educação - SEE deveriam elaborar um Plano de Implementação, que seria submetido a um Comitê Gestor vinculado ao Ministério da Educação - MEC.

O estado de Minas Gerais implementou o EMTI no governo de Fernando Damata Pimentel – Partido dos Trabalhadores (PT). Para a efetivação da implementação a SEE/MG elaborou um documento de orientação chamado “Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais” (Minas Gerais, 2018).

Inicialmente, o MEC aprovou a adesão de 44 escolas à proposta de EMTI no estado de Minas Gerais. Ampliando, ainda em 2018, para 80 escolas em todo o estado de Minas Gerais e uma previsão estruturada pelo governo estadual de 21.000 alunos atendidos (Oliveira, 2019).

Em 2019, com o objetivo de otimizar a educação integral em Minas Gerais, a SEE/MG, já sob o governo de Romeu Zema (2018-atual), propôs alterações no modelo pedagógico. A proposta visava tornar o programa mais consistente e desenvolver uma matriz curricular focada na formação integral do estudante visando a otimização contínua para a educação integral do aluno, fundamentada na educação interdimensional e nos quatro pilares da educação - Aprender a ser, conviver, fazer e conhecer (Minas Gerais, 2022). Esta proposta foi criada com base no projeto “Educação: um tesouro a descobrir”, através do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 2010), cujo presidente foi Jacques Delors, caracterizado enquanto um modelo neoliberal.

O modelo pedagógico desenvolvido atualmente nas escolas de EMTI iniciou em Minas Gerais através de uma parceria feita entre a SEE/MG e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, que elaborou uma metodologia em diversos estados brasileiros através de sua experiência desenvolvida no Ginásio Pernambucano de Recife, denominada Escola da Escolha. Essa parceria aconteceu em 2019, sob gestão do governador Romeu Zema (2018-atual). Essa instituição educacional ficou responsável por garantir aos estudantes de ensino médio mineiros, uma vivência curricular pautada em atividades integradoras que proporcionassem uma aprendizagem com enfoque equitativo (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2024).

Em 2022, o governo de Romeu Zema, anunciou uma nova expansão do EMTI nas escolas da rede estadual mineira. Não só o número de estudantes atendidos aumentaria nessa modalidade de ensino como também a abrangência territorial: o EMTI chegaria a 407 municípios em 2023. Dentre as novidades estaria o aumento de 50% na oferta do EMTI Profissional. Através dessa expansão, 720 escolas estaduais passariam a disponibilizar o EMTI, com mais de 100 mil vagas ofertadas. Até o ano de 2022, a modalidade estava em 591 escolas da rede, com cerca de 61 mil alunos matriculados. Desse total, no ano de 2023, 299 escolas seriam de EMTI Profissional, quando o aluno poderia concluir o Ensino Médio e um curso técnico concomitantemente. O investimento previsto do Estado na expansão da modalidade em 2023 foi de aproximadamente R\$ 137 milhões (Minas Gerais, 2022).

O Governo de Minas Gerais, apresentou em 2022, um balanço sobre os 4 anos de implementação do EMTI, através da formação de 12.908 docentes da rede, por meio de 440 horas de formação presencial e 172 horas de formação remota (Minas Gerais, 2022)⁴.

Em novembro de 2023, o Governo de Minas Gerais apresentou mais uma proposta de ampliação do EMTI - para o ano de 2024, com o investimento de R\$ 200 milhões para a aprovação de mais 238 escolas funcionando nessa modalidade de ensino. De acordo com a Agência Minas (2023), esse investimento está condizente

⁴ MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação apresenta balanço das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo de 2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 23 dez. 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/12176-secretaria-de-estado-de-educacao-apresenta-balanco-das-acoes-pedagogicas-desenvolvidas-ao-longo-de-2022>. Acesso em: 29 dez. 2023.

com o PNE de ofertar a educação integral em pelo menos metade das escolas públicas brasileiras (Agência Minas, 2023)⁵.

Porém, apesar do investimento e ampliações no EMTI realizados e propostos pelo governo de Minas Gerais, Dias (2023) afirma que algumas escolas do estado recebem a notícia da ampliação com ressalvas e preocupação. De acordo com a reportagem publicada na página da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, em 14 de setembro de 2023, a maior preocupação seria com as instalações físicas das instituições. Na matéria, a direção de uma escola contemplada com a ampliação do EMTI para o ano de 2024 afirma que seu receio enquanto gestora é de que a obrigatoriedade da permanência na escola durante o dia todo, aumentará o índice de evasão escolar (Dias, 2023).

A expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) representa uma prioridade das políticas públicas de educação visando à qualidade do ensino, conforme delineado no Plano Nacional de Educação 2014 - 2024. No entanto, a oferta dessa modalidade educacional enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que diz respeito à permanência dos alunos.

Ribeiro (2020) afirma que o EMTI é uma experiência nova no Brasil e por isso precisa de uma atenção reforçada para que possa ser consolidado enquanto política pública e conseguir os resultados planejados frente à educação integral no Ensino Médio. Para os autores, é fundamental reduzir os péssimos resultados das avaliações externas estaduais e nacionais, além dos índices de reprovação, evasão e abandono, especialmente no primeiro ano do Ensino Médio que sempre foram um desafio para as Secretarias Estaduais de Educação.

Percebe-se que o estado de Minas Gerais (governo) está mais interessado com o programa em melhorar a sua avaliação e não necessariamente a aprendizagem do aluno. Ora, se há evasão no EM, é porque há necessidades estruturais não resolvidas, salário baixo, falta de emprego, e escola chata. Ensino desvinculado dos seus contextos periféricos.

⁵ AGÊNCIA MINAS. **Educação em Tempo Integral será ampliada para mais 238 escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Comunicação Social, 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-em-tempo-integral-sera-ampliada-para-mais-238-escolas-da-rede-estadual-de-minas-gerais>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Ora, verifica-se nos processos de avaliação externa, um forte mecanismo de centralidade das chamadas políticas de verificação, existentes enquanto mecanismos de regulação, vigilância, punição e controle por parte do Estado frente aos sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Pereira, 2016).

Ribeiro (2020) assegura que o programa de EMTI não apresentou resultados satisfatórios em seus primeiros anos de implementação porque as escolas passaram por um aumento de abandono e evasão escolar por parte dos alunos, para buscarem escolas que ofereciam Ensino Médio Regular Parcial - EMRP. O autor relata que é necessário um esforço ainda maior para garantir a permanências dos alunos do EMTI do que os que frequentam o EMRP, devido ao fato de ser uma política pública e uma cultura ainda não consolidada e na qual os índices de abandono e evasão são muito altos.

2 SITUANDO A PESQUISA

2.1 A Pesquisa

Nesse interim, a presente pesquisa conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, campus de Uberlândia, como requisito do curso de Mestrado Profissional, teve como problema norteador: quais os principais desafios vivenciados pelas escolas estaduais de Minas Gerais que oferecem o Ensino Médio em Tempo Integral, com foco na qualidade socialmente referenciada e permanência dos alunos e dos docentes nessa modalidade?

Estas possíveis dificuldades de acesso e permanência podem estar relacionadas à ausência de políticas públicas direcionadas aos estudantes, os quais frequentemente precisam conciliar seus estudos com a necessidade de prover renda para si mesmos e suas famílias. Além disso, a desmotivação para permanecer na escola em tempo integral pode ser influenciada pela inadequação da infraestrutura física e pela formação do docente, também pode estar relacionada à matriz curricular e aos componentes curriculares oferecidos. Essas questões deixam dúvidas se a modalidade prepara adequadamente os estudantes para ingressar no mercado de trabalho e para enfrentar os desafios da vida adulta.

A pesquisa teve como objetivo geral descrever criticamente o processo de implementação do EMTI nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais buscando compreender os determinantes sociais que influenciam a efetiva participação e engajamento dos estudantes ao longo do período integral.

Mais especificamente, o estudo buscou: descrever o contexto histórico econômico do Ensino Médio no Brasil frente às políticas neoliberais; analisar a implementação do EMTI nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, no contexto das políticas públicas e práticas adotadas; investigar as principais causas da evasão ou baixa adesão dos estudantes ao EMTI, no contexto das políticas públicas educacionais da EE Clara Chaves e criar uma oficina de atualização profissional para os gestores de escolas que ofertam o EMTI.

Quanto à metodologia a pesquisa segue a definição de Severino (2013), exploratória e explicativa (quanto ao objetivo) e bibliográfica e documental (quanto aos tipos de pesquisa) com abordagem qualitativa.

A princípio foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o contexto político econômico do EMTI, uma vez que ela se faz necessária em qualquer pesquisa (Lima; Miotto, 2007). Agir desta maneira é condição fundamental para construir e delimitar o objeto de pesquisa, além de possibilitar a interação da base teórica correspondente. (Severino, 2013).

A presente pesquisa foi guiada pela Dialética, visto a complexidade da natureza da relação entre sujeito e objeto a ser caracterizado (Severino, 2013). Consoante Lima e Miotto (2007, p. 39) o método dialético se caracteriza “por levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolva seu objeto de estudo.”

Ressalta-se, ainda, que a classificação da pesquisa, de acordo com seu objetivo geral, é denominada como descritiva e explicativa (Gil, 2002). Descritiva devido à pretensão de levantar números de como está a aceitação de escola, alunos e família acerca do EMTI. É considerada explicativa, uma vez que busca levantar hipóteses que, segundo Gil (2002, p. 42) “determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

No que tange aos procedimentos técnicos, seu caráter compreenderá pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo e sistematização de dados públicos pertinentes ao objeto da pesquisa. Vale ressaltar, que a pesquisa bibliográfica é constituída a partir de buscas em artigos científicos e livros e deve ser feita com bastante cautela, abstendo-se de consultar fontes secundárias com vista a manter a integridade e veracidade dos dados coletados (Gil, 2002).

Foi realizado também um estudo de caso da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na EE Clara Chaves, a partir do ano de 2018. Foram utilizados também os registros do ponto focal da SRE/SEE/MG.

O ponto focal do EMTI é um analista pedagógico da SRE que, a pedido da SEE/MG, é indicado pelo superintendente em acordo com o Diretor da Diretoria pedagógica da SRE para ser a ligação entre a SEE/MG e a escola que oferta o EMTI.

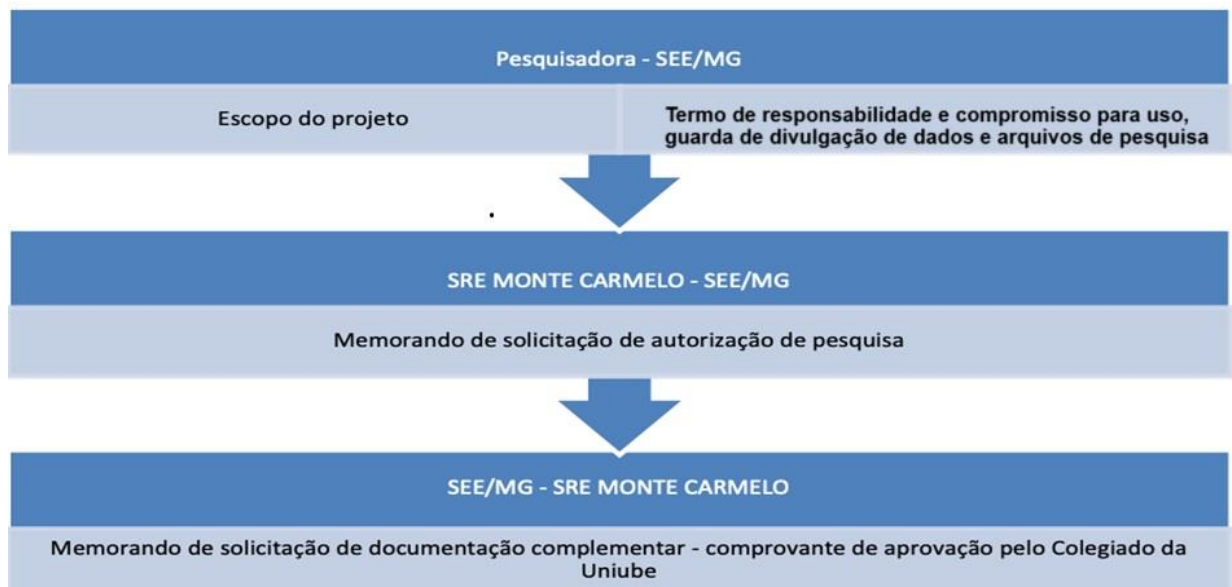
Este servidor fica responsável por receber as orientações, acompanhar as legislações, participar dos encontros formativos presenciais ofertados pela Secretaria de Estado de Educação e posteriormente realizar o repasse das informações e conhecimentos adquiridos para os servidores da escola, que estão direta ou indiretamente envolvidos com o programa do EMTI - Diretor, equipe pedagógica (coordenadores, orientadores) e docentes de todas as disciplinas do EMTI.

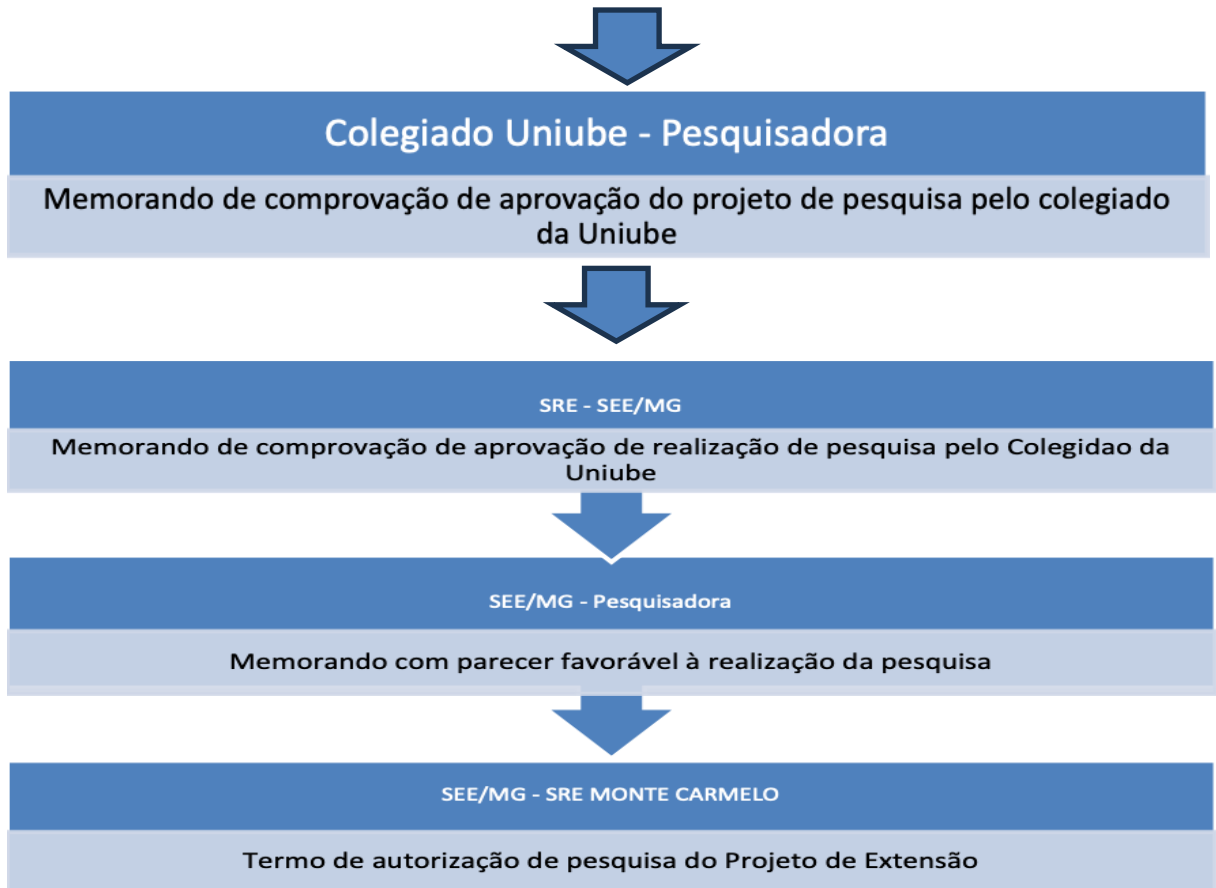
Cabe a ele acompanhar o desenvolvimento do programa na escola e identificar as possíveis falhas com o objetivo de fortalecer a colaboração entre a equipe pedagógica e docente, criando um ambiente escolar mais coeso e orientado para o sucesso do programa. Para essa ação, o ponto focal realiza visitas periódicas à escola, além de reuniões com a equipe pedagógica e docentes do EMTI sempre que se fizer imperativo, registrando e orientando os pontos de atenção necessários.

O estudo de caso, segundo Severino (2007) foca em um caso particular, que deverá ter representatividade, com a finalidade de promover a fundamentação para generalizar situações análogas, possibilitando deduções.

Para realizar o estudo de caso, a pesquisadora passou por todos os trâmites legais solicitados pela SEE/MG, conforme demonstrado na figura 1 e comprovado no anexo 1.

Figura 1 - Fluxograma de autorização de realização da pesquisa junto à SEE/MG





Fonte: Autoria própria

O texto está estruturado da seguinte forma: Memorial, Introdução, quatro seções e as Referências.

O memorial é da autora desta dissertação que apresenta sua trajetória de formação acadêmico-profissional e formação de vida. Na introdução é realizado uma conceituação sobre o Ensino Médio de Tempo Integral, a problemática proposta, a justificativa da escolha do tema, os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Na seção 01 apresenta-se um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, inserido no contexto das políticas neoliberais, com enfoque na criação e implementação do EMTI.

A educação integral conceitua-se enquanto uma educação voltada para o desenvolvimento global do estudante, conforme Gonçalves (2006)

Educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e

está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (Gonçalves, 2006, p. 3).

Yus (2002) defende que a educação integral pode ser entendida como uma educação holística, que considera o ser humano como um todo, buscando o desenvolvimento total do homem. Já a Educação de Tempo Integral está focada em ampliar o tempo que o estudante fica na escola que, para além de oferecer o ensino regular em um período de estudo estende esse atendimento para um extraturno através de atividades complementares (Barbosa, 2018).

Essas concepções deixam claro que, não basta a ampliação da carga horária escolar para garantir um ensino de qualidade, é necessário focar na formação global do estudante, através do desenvolvimento de suas habilidades humanas articuladas ao saber científico (Barbosa, 2018).

Na seção 02 é realizada uma análise das escolas estaduais de Minas Gerais que aderiram ao EMTI, especificamente no contexto das políticas públicas de implementação, adesão e acompanhamento e uma abordagem aos trabalhos que contemplam o tema nos últimos 5 anos por meio da plataforma digital de publicações da CAPES. Esses trabalhos foram selecionados através das palavras-chave: educação básica; ensino médio tempo integral; escola pública; Minas Gerais; permanência, sendo encontrados, a princípio, 39 trabalhos.

Em seguida, foram aplicados como critérios de inclusão: artigos publicados em língua portuguesa, no período entre 2017 e 2023, que possuíam acesso ao texto completo gratuito e que fossem revisados por pares. Após a aplicação dos critérios de inclusão, foram encontrados 15 artigos na plataforma CAPES e após uma busca cuidadosa utilizando também os critérios de exclusão – artigos publicados em língua estrangeira, com acesso ao texto completo pago, não revisado por pares e com acesso ao *link* do texto completo inválido, chegou-se a um total de 6 artigos para serem analisados que cumpriram todos os critérios de inclusão e exclusão propostos.

A educação integral enquanto política pública apresentou-se em Minas Gerais através da Lei nº 19.481/2011, do Plano Nacional de Educação 2011/2021 que previa a ampliação da jornada escolar para oferta de tempo integral em 80% para o ensino fundamental e 40% para o ensino médio, no prazo de 10 anos (Brasil, 2011).

Já em 2012, a Secretaria Estadual de Educação – SEE, publicou a Resolução nº 2.197/2012 que regulamentava o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais e apresentava diretrizes de funcionamento das escolas em tempo integral (Minas Gerais, 2012).

Em seu novo Plano Decenal de Educação, promulgado através da Lei nº 19.481/2011, Minas Gerais teve como prioridade a Meta 3 de ampliar a jornada diária do Ensino Médio em até 40% progressivamente (Minas Gerais, 2011).

O governador do estado de Minas Gerais, Romeu Zema (2019-atual), implementou o Programa Ensino Médio Integral Integrado em agosto de 2017, inicialmente abrangendo 44 escolas estaduais de ensino médio, no prazo de 10 anos ampliando, até o ano de 2023, para 238 escolas atendidas na modalidade.

Na seção 03 apresentamos os dados da EE Clara Chaves através de uma análise da adesão dos alunos e docentes ao EMTI, com base nos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação, de alunos ingressantes no EMTI na referida escola desde sua implementação, além de uma análise das atividades de formação continuada oferecidos durante a implementação do Programa.

Por fim, na seção 04 é apresentado um produto educacional voltado para uma oficina de capacitação de integração curricular oferecida aos gestores e profissionais de educação da escola para auxiliar no gerenciamento da implementação da modalidade do EMTI.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF (Brasil, 1988) percebeu-se a consolidação de algumas conquistas democráticas brasileiras. Porém, em contrapartida, as condições econômicas nacionais e internacionais eram desfavoráveis, do ponto de vista de uma ideologia neoliberal. Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que é difícil verificar grandes avanços no governo, mesmo após a CF (1988) por existir uma dicotomia entre lutas de classes, entraves e omissões de poder por parte dos governantes.

Behring (2003) afirma que, apesar do discurso de que era necessário a implementação das reformas para corrigir problemas internos causados pelo próprio Estado, o país estava inserido em uma política econômica destrutiva, do ponto de vista dos mecanismos internacionais. Visto que essa inserção internacional aumentava consideravelmente as dívidas internas e externas, estando na contramão do discurso de redução de custos.

Após o período da ditadura militar, o Brasil vivenciou uma abertura democrática no mandato de José Sarney (1985-1990). Concomitantemente, percebeu-se uma investida neoliberal causada pela aversão da burguesia ao Estado de Bem-Estar Social no Brasil, tanto por parte da burguesia, com um discurso antiestatal quanto pelo povo, que passou a perceber as dificuldades vindas do Estado (Oliveira, 1995).

Amador (2002) afirma que a vitória do neoliberalismo no Brasil foi consolidada com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992), presidente que apresentava um discurso voltado ao combate à inflação, abertura de mercado e privatização. Apesar de suas manifestações neoliberais, a sociedade civil organizou-se contra a desorganização do Estado, levando Collor ao *Impeachment* em 1992. Após a saída de Collor da presidência, Itamar Franco (1992-1994) assumiu o poder, o que reduziu, ao menos temporariamente, o ritmo das reformas neoliberais.

As políticas públicas neoliberais, prejudiciais a classe trabalhadora, se apresentam enquanto um marco das lutas políticas e sociais desde os anos 1990. Nesse período, o país exibiu um panorama voltado para profundas reformas sociais, políticas e econômicas, embasadas na reforma do aparelho estatal, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) e comandada por Bresser Pereira, através do Plano diretor da reforma do aparelho do Estado (Pereira, 1995).

Frigotto (2003) afirma que as reformas educacionais de cunho neoliberal buscaram alinhar a educação às diversas maneiras flexíveis de produção, ao destacarem a idealização de uma educação economicista, fragmentada e tecnicista.

Segundo a visão neoliberal, a mercantilização desloca a educação da esfera pública para a privada, transformando-a em um produto. Esse processo afeta as práticas pedagógicas e compromete o ideal de educação como promotora da autonomia humana (Souza; Villanova, 2009).

A reforma educacional brasileira em curso teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto, provocou a perda do padrão educacional em centros maiores (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 186).

Gadotti (1992) afirma que essas políticas educacionais foram pautadas na participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Políticas sociais pautadas em lutas hegemônicas que traduziam o interesse do capital. O autor coloca ainda que as políticas educacionais fracassaram em decorrência da dívida externa, o que pôde ser percebido pela redução dos investimentos no setor para o pagamento de juros, além da piora em vários outros setores sociais como cultura, saúde, informação e dignidade de trabalho – visto que a população se viu obrigada a entrar mais cedo no mercado de trabalho para garantia de sobrevivência (Gadotti, 1992).

Este endividamento brasileiro mostrou-se, de acordo com Soares (2009), um dos principais fatores que dificultaram os avanços das políticas públicas educacionais. O Banco Mundial, nesse período, tornou-se agente cobrador e gerenciador das grandes potências internacionais, com a finalidade de assegurar as economias desses países, através dos moldes do neoliberalismo.

As reformas educacionais foram impostas para desenvolver um novo paradigma de organização do Estado e do setor público e assim, atender às demandas postas pelo capital. No decorrer dos anos 1990, na América Latina e especificamente no Brasil, essas mudanças objetivavam acompanhar as mudanças propostas em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, através

da descentralização da gestão educacional, da cogestão da comunidade e da autonomia escolar, com fortes medidas de regulação e descentralização (Azevedo, 2017).

As escolas passaram então, a ser vistas enquanto empresas, orientadas nos princípios de desenvolvimento de gestão e ensino pautados na descentralização, responsabilização dos gestores e docentes pelo sucesso ou fracasso, objetivando uma escola mais produtiva, eficaz, ágil e eficiente.

O governo de FHC foi marcado por forte focalização, descentralização e privatização, características fortemente voltadas aos conceitos da Nova Gestão Pública – NGP (Verger; Normand, 2015). As políticas sociais foram transformadas em ações de ordem compensatória, nas quais fica palpável o papel da privatização enquanto assistencialismo, promovido através da restrição de acesso universal aos bens de serviço e consumo e a descentralização pauta-se na transferência de responsabilidades sem partilhamento da gestão (Behring; Boschetti, 2011).

Em 1996, no governo de FHC (1995-2002) foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Essa lei fortaleceu a descentralização do sistema educacional brasileiro proposta pelo neoliberalismo. A Educação Infantil ficou como responsabilidade executiva, normativa e financeira dos municípios, o Ensino Fundamental ficou a cargo dos estados e municípios e o Ensino Médio ficou como responsabilidade dos estados.

A LDB deixa subentendido a importância da criação de um plano nacional para a educação, em seu artigo 87, §1º, quando institui a década da educação, a saber

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996, s/p).

O governo federal não priorizou a criação do plano nacional até que, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a sociedade civil se mobilizou para debater, por meio do I e II Congresso Nacional de Educação -1996 e 1997, respectivamente, o Plano Nacional de Educação – Sociedade Civil. O deputado Ivan Valente (PT) transformou a proposta em projeto de lei, porém, um dia depois, o

Ministério da Educação (MEC) protocolou outra proposta, elaborada sem o apoio com a sociedade civil e com caráter tecnocrático, por meio de uma audiência restrita, com vistas a garantir apenas o essencial imposto pelas políticas do Banco Mundial (Valente, 2001).

Em 2001 foi sancionado, através da Lei nº 10.172/2001 o Plano Nacional de Educação – PNE que consistiu em uma análise diagnóstica da educação brasileira e uma normalização dos próximos passos que seriam executados por todos os estados e o Distrito Federal pelos próximos dez anos.

Através de medidas propostas no PNE (2001-2010), o governo de FHC colocou em vigência a reestruturação das políticas públicas educacionais, por meio da chamada descentralização educacional.

A descentralização da educação brasileira ocorreu devido à implementação das políticas de distribuição de recursos financeiros entre todos os entes federados, promovida através da criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Roggero; Silva, 2020). Araújo (2016) afirma que o FUNDEB apenas redistribuiu impostos já existentes, não acrescentando novos recursos para o sistema educacional brasileiro, com exceção de uma complementação vinda da União para alguns estados e municípios.

Libâneo (2018) defende que essa descentralização administrativa conforme desempenho das escolas trata-se, na verdade, de formas de controle, o que compromete a autonomia das escolas. Para o autor, essa transposição da escola aos valores neoliberais fica claramente definida com a materialização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado para avaliar o desempenho dos alunos da educação básica.

Vale ressaltar que o PNE vigente até 2011 configurou-se de acordo com o Kuenzer (2010, p. 852) chamou de “rol de boas intenções”, não alcançando assim, a maior parte de seus objetivos e metas propostos. O PNE não se consolidou enquanto política de Estado, por não ter se constituído enquanto política de Estado, devido tanto à falta de "articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua formulação e implementação" (Aguiar, 2010, p. 712) e devido à falta de fiscalização e acompanhamento do cumprimento dessas metas.

Em seu primeiro mandato, FHC (1995-2002) apresentou, como parte de seu projeto neoliberal para a educação, o programa “Acorda Brasil: Está na hora da

escola”. Um programa voltado para as mesmas vertentes dos organismos internacionais orientados pelos mecanismos neoliberais. Nesse programa foram propostas metas a serem atingidas, como por exemplo, formação docente – através de educação à distância, distribuição das verbas escolares, melhoria da qualidade do livro didático, reformas curriculares – através da estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's e melhoria dos processos de avaliação escolar (Morais; Santos; Paiva, 2021).

A condução dessas reformas ocorridas nos anos 1990 justificou-se pela necessidade de modernizar o país e atender aos processos de reestruturação produtiva do mundo capitalista. A educação passou a ser vista como essencial para promoção do desenvolvimento de competências direcionadas pelas alterações curriculares e criação da matriz de competências, conforme exemplificado no programa acima (Oliveira, 2009).

Além desses mecanismos, foram instituídos o FUNDEF que descentralizou o controle dos mecanismos financeiros, obrigando estados e municípios a assumirem essa responsabilidade, ao mesmo tempo que aperfeiçoou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, através da inclusão do Ensino Médio e Ensino Superior. Outro ponto relevante dessas reformas foi o aumento da participação e conseqüentemente, da responsabilidade dos atores sociais envolvidos diretamente no processo de gestão escola (Oliveira; Cruz, 2022).

Já no Governo Lula (2003-2010), observou-se, em seu primeiro mandato, o início de uma ruptura com a lógica neoliberal do governo anterior, porém, a educação ainda se apresentou voltada para algumas políticas de permanência com o governo de FHC (Gentili; Oliveira, 2013), seguindo uma postura de social democrata para conseguir mover-se no poder. Porém, já se percebeu um movimento, mesmo que sutil, de criação de políticas voltadas ao assistencialismo, o governo buscou ações inclusivas de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, especialmente para as parcelas menos favorecidas (Clementino; Oliveira, 2023).

A criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, constituído da junção de dezenas de programas que abarcavam a Educação Básica, teve a função

de propiciar parcerias com os governos locais, com a ideia central de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no Brasil⁶.

A partir das análises feitas através dos indicadores do IDEB, o MEC passou a oferecer apoio financeiro e técnico aos municípios com índices abaixo de 6, que era o resultado esperado para que a educação básica fosse considerada com uma qualidade satisfatória, tomando como base os mecanismos internacionais de controle, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Oliveira, 2009). O governo criou o Plano de Ações Articuladas – PAR e o programa “Compromisso Todos pela Educação” para realizar esse suporte aos municípios brasileiros. Foi criado, também o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, como um instrumento que tinha por finalidade regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os Municípios (Oliveira, 2009, p. 205).

Sader (2013) defende que o Governo Lula (2003-2010) - e posteriormente o Governo Dilma (2011-2016) apresentaram como característica central, uma ruptura com um modelo neoliberal, proposto até então por Fernando Collor, Itamar Franco e FHC, com foco na priorização das políticas sociais, do Estado enquanto promotor de crescimento econômico e distribuição de renda, dentre outros.

Essa ruptura pode ser percebida no discurso proposto no PDE, através da concepção de uma educação mais inclusiva e democrática que

reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado, nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (Brasil, 2008, p. 5).

Outro marco importante do Governo Lula (2003-2010) foi a regulamentação da Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

⁶ O Ideb foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, e foi utilizado como referência do governo Lula como parâmetro indicador da qualidade da educação nacional.

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNFEF que destinava os recursos de financiamento voltados apenas ao Ensino Fundamental, passa a destinar essas verbas para toda a Educação Básica. Esse marco é importante como mecanismo de inclusão do Ensino Médio enquanto constituinte da Educação Básica, além de proporcionar a

inclusão e a permanência por mais tempo na escola de crianças e adolescentes, principalmente os/as mais vulneráveis socialmente, ao estabelecer recursos proporcionais ao período integral e parcial dos/as estudantes na unidade educacional (Clementino; Oliveira, 2023 p. 10).

Mesmo com a manutenção de princípios ainda voltados à NGP, os governos de Lula e Dilma buscaram focar em direitos essenciais da população brasileira. Isso é percebido através da incorporação dos setores menos favorecidos na educação brasileira, juntamente com os esforços para manutenção dessa população carente no âmbito educacional (Gentili; Sturi, 2013).

Para a destinação de renda às famílias carentes, ambos os governos exigiam a comprovação de frequência mínima de 75% dos dias letivos, das crianças e adolescentes em idade entre 4 e 17 anos. Além disso, era visível a participação efetiva da sociedade civil, comunidade acadêmica e profissionais da educação às decisões governamentais, através de canais de comunicação criados pelo governo (Andrade; Clementino, 2023).

Nesse interim, o MEC organizou a Conferência Nacional de Educação (Conae), que teve participação de diferentes segmentos da população nacional nos processos de regulamentação dos novos rumos da educação do país, apresentando algumas possibilidades de avanço na qualidade social da educação, mas não garantindo infraestrutura e valorização dos professores.

Um dos desdobramentos da Conae foi a elaboração da Segunda edição do PNE (2014 -2024), através da lei nº 13.005/2014, composto por 20 metas e 254 estratégias de ação que reforçavam a superação das desigualdades educacionais, universalização do atendimento escolar, erradicação da discriminação e promoção da cidadania (Brasil, 2014).

Com o golpe de Estado sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016, uma nova era retoma o poder, através de Michel Temer (2016-2018), vista como uma política de desestruturação, regressão e desmonte das políticas educacionais (Araújo; Pinheiro; Sousa, 2021). O golpe teve a atuação da mídia e do judiciário e a oposição das ideias voltadas ao comunismo (Ramos; Frigotto, 2017).

Behring (2019) defende que o governo de Michel Temer foi marcado pelo desmonte das políticas públicas e pelo desmantelamento dos direitos sociais. Araújo, Pinheiro e Sousa (2021) afirmam que o novo governo buscou sucatear as instituições públicas, além de flexibilizar e precarizar as formas de ensino.

Sob um discurso de modernização do sistema educacional brasileiro, volta-se ao contexto da educação apenas enquanto formadora de força de trabalho, vistos através da Lei nº 13.415/2017, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelo Movimento Escola Sem Partido (Araújo; Pinheiro; Sousa, 2021). Vale ressaltar que, do ponto de vista neoliberal, a estruturação da educação pauta-se nas demandas de competitividade que encabeçam os princípios neoliberais.

Assim, tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio priorizam aspectos considerados importantes para a lógica capitalista, contrariamente à conhecimentos voltados para questões sociais, arte, humanas e culturais (Zanatta *et al.*, 2019).

As políticas públicas educacionais voltam-se para os interesses do capital, de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, sem pautar-se no desenvolvimento global do indivíduo. O foco consiste apenas na lógica da reestruturação produtiva, colocando os interesses e formação do cidadão em segundo plano.

Isto posto, é importante ressaltar que os membros da sociedade civil, principalmente na área da educação não tiveram voz ativa nos processos de reforma do Ensino Médio, mas sim, grandes empresários focados no mercado de trabalho, fato esse que demonstra claramente o caráter neoliberal voltado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (Gonçalves, 2017). Ainda segundo o autor, percebe-se nas organizações que participaram efetivamente dos debates da implementação da BNCC, representados por instituições financeiras e empresas privadas.

Nesse contexto, Saviani (2014) ressalta que

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação” (Saviani, 2014, p. 105).

Posta como ponto alto do Governo de Michel Temer, a Reforma do Ensino Médio, juntamente com a promulgação da BNCC encabeçam a deterioração do direito do cidadão brasileiro ao Ensino Médio, demonstrado através da flexibilização e desestruturação da garantia de oferta de saberes educacionais podendo resultar no desmantelamento de uma educação unitária e integral.

4 MOVIMENTOS DE REFORMAS E CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção será discutida a dinâmica envolvida nos movimentos de reforma e contrarreforma do Ensino Médio brasileiro. Apresenta-se também alguns trabalhos selecionados no repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sobre esses movimentos, à luz de autores que estudam a temática.

4.1 Ensino Médio e Ensino Médio em Tempo Integral

Nessa seção secundária apresenta-se uma abordagem junto aos periódicos CAPES, dos trabalhos que contemplam o tema do EMTI. Esses trabalhos foram encontrados através do *site* de busca da CAPES, foram aplicadas as palavras-chave: educação básica; Ensino Médio Tempo Integral; escola pública; Minas Gerais; permanência. Em seguida, foram utilizados os filtros temporais, com a seleção de artigos publicados entre 2017 e 2023, período selecionado por ser o prazo de implementação do Novo Ensino Médio. Também foram aplicados os filtros para artigos completos publicados em língua portuguesa, que possuíam acesso aberto (sem custos) e que tivesse sido revisado por pares. Como critérios de exclusão foram utilizados textos publicados em língua estrangeira, antes de 2017 ou no ano de 2024, que não foram revisados por pares e que o acesso ao texto completo estivesse indisponível ou não fosse oferecido gratuitamente.

A princípio, somente com a utilização das palavras-chave foram encontrados 39 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram encontrados 15 artigos na plataforma CAPES, sendo que desses, 7 artigos estavam com os *links* do texto completo indisponíveis, 2 artigos não tratavam da temática do EMTI e 1 artigo encontrava-se em duplicidade. Ao final foram analisados 6 artigos, conforme demonstra o quadro 1.

Quadro 1 - Análise dos artigos publicados na CAPES

Ano	Autores	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
2023	Andrade, Duarte	Educação em tempo integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais	analisar a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, contido na Lei nº 13.415/2017, que promulgou a reforma dessa etapa da educação básica no Brasil.	Pesquisa documental e empírica	Os dados mostram as dificuldades encontradas pelas escolas para efetivação desse Programa e as estratégias criadas pelos sujeitos envolvidos para a implantação das atividades propostas.
2022	Cabreira; Zanon	Escola em tempo integral, perspectiva crítica de currículo e finalidade social da educação básica	Explicitar e entrecruzar entendimentos numa mútua relação de reciprocidade entre distintos enfoques compreensivos expressos por autores que tratam do tema e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	ensaio teórico elaborado por meio de uma metodologia qualitativa e exploratória	Resultados sinalizam distinções entre 'escola em tempo integral' e 'educação integral', entre desenvolvimento 'individual' e desenvolvimento 'humano/social', corroborando a visão de uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, alinhada como produção de cultura em prol da qualificação do novo projeto societário em construção
2019	Barbosa	O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo	contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas nos diversos espaços sociais sobre o novo EMTI.	Pesquisa qualitativa e bibliográfica	o EMTI se orienta no sentido contrário da formação crítica, humana e integral, pois visa tão somente a formação dos trabalhadores demandados pelo atual padrão de acumulação flexível do capital.
2021	Silva; Vaz	A educação integral e(m) tempo integral no ensino médio: o que	descrever e cotejar a Lei nº 13.415/2017 (a reforma do	Revisão bibliográfica e pesquisa documental	A reforma do Ensino Médio, no que diz respeito à Educação Integral

		diz a lei 13.415 de 2017	Ensino Médio) e o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI		e(m) Tempo Integral, caminhou em um sentido mais assistencialista do que pedagógico, algo que não favoreceu ao desenvolvimento universal da oferta do direito à educação.
2022	Wathier; Cunha	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	analisar a Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, indutora do Novo Ensino Médio Brasileiro, para identificar possibilidades de educação ecossistêmica.	A metodologia inclui análise documental, levantamento com escolas e imersão em escola do Distrito Federal	concluiu-se que há espaço de auto-eco-organização de políticas locais, indicando que a reforma não está nas normas ou recursos, mas na ação das pessoas, no contexto da prática. A não alocação de recursos financeiros e de informação pode comprometer a sustentabilidade.
2021	Araújo; Silva	Os programas suplementares do FNDE voltados à ampliação da jornada nas escolas: uma análise da crescente apropriação da racionalidade privatista no currículo do ensino médio em tempo integral	analisar o Programa Ensino Médio Inovador e a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ambos vinculados à política de reestruturação do currículo e ampliação da jornada escolar.	Análise documental	Observamos que essas políticas vinculam qualidade educacional às políticas de resultados e à flexibilização curricular, circunstâncias que sinalizam para uma progressiva descaracterização da unicidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Fonte: Autoria própria

Andrade e Duarte (2023) desenvolveram uma pesquisa sobre a experiência de Minas Gerais, sob a ótica dos documentos elaborados pela SEE/MG através da interpretação das legislações nacionais. As autoras realizaram entrevistas com gestores da SEE/MG, diretores de escolas, coordenadores, docentes e estudantes de Ensino Médio e pontuaram que os recursos enviados pelo governo federal são

gerenciados pela SEE/MG, porém, é visível que os atores locais, da gestão aos estudantes, também têm se organizado com os recursos que tem disponíveis, com um potencial para tomada de decisões conjuntas.

Já as autoras Cabreira e Zanon (2022) discutiram as implicações das adequações de currículo e a distinção entre escola em tempo integral e escola integral. Para as autoras é importante entrecruzar ideias sobre distintas perspectivas de educação tecendo relações como concepções sobre a finalidade da escola contribui no avanço do conhecimento comprometido com o desenvolvimento humano/social afinado como projeto societário emancipador, pela transformação das condições com que se (re)produz a qualidade da vida na realidade socioambiental (Cabreira; Zanon, 2022, p. 65).

Barbosa (2019) descreve sobre a dimensão reducionista do EMTI e argumenta sobre como essa proposta atende aos interesses ultraconservadores nacionais, além de colocar a privatização e a mercantilização da educação pública enquanto sustentação da nova reforma educacional brasileira.

Os autores Silva e Vaz (2021) pesquisaram sobre a Lei nº 13.415 de 2017 na perspectiva do Programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que promulgou o Novo Ensino Médio. Os autores defendem a princípio que a reforma do Ensino Médio cumpriu seu papel enquanto política pública vinculada aos organismos internacionais. Num segundo momento, os autores colocam que a implementação do EMTI não favoreceu o desenvolvimento universal do direito à educação.

Wathier e Cunha (2022), assim como Barbosa (2019), afirmam que as escolas participantes do projeto de EMTI não receberam os devidos fluxos de informações e recursos para sua implementação e funcionamento e que todos os sujeitos sociais envolvidos na implementação estão imersos no contexto social que demonstra um discurso pautado na falência da educação e da escola pública.

Por fim, Araújo e Silva (2022) analisam o FNDE no contexto da ampliação da jornada nas escolas. Os autores corroboram com Barbosa (2019) quando afirmam que o EMTI se encontra enviesado à lógica de acumulação capitalista, na qual o foco encontra-se nas avaliações de desempenho, flexibilização do currículo e o incentivo de práticas educacionais ligadas ao contexto de produtividade.

De acordo com Ferreira e Silva (2017) o Ensino Médio tem sido a etapa de educação básica que mais suscita debates e discussões sobre sua qualidade, objetivos, evasão e integração dos estudantes no mercado de trabalho. Percebe-se uma constante busca pela utilização do Ensino Médio enquanto mecanismo de apropriação neoliberal para promoção de indivíduos moldados para atenderem o modo de produção capitalista.

Para análise do contexto político econômico do Ensino Médio, faz-se necessário citar a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera a redação do art. 208 da CF (1988) e torna a educação básica gratuita e obrigatória para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade. Esse marco é importante por consolidar o ensino médio enquanto “etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos” (Brandão, 2011, p. 196).

Além da CF (1988), a LDB 9.394/96 vincula o Ensino Médio à educação básica, desvinculando-o da educação profissional e o tornando responsabilidade do Estado brasileiro.

Ainda que tenham ocorrido momentos com alguma participação, a referida reforma não contemplou parte significativa das demandas exigidas pela sociedade civil organizada. Com ela o nível médio ganhou espaço próprio no texto da Lei, desvinculando-se da educação profissional, passando a compor a educação básica e tornando-se responsabilidade do Estado brasileiro (Hilário; Ziliani, 2019). O Artigo 35 da referida lei denota claramente as evidências de um processo educacional voltado às demandas de mercado.

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 18).

Brandão (2004) aponta que o Ensino Médio, agora enquanto constituinte da educação básica, passa a desempenhar uma função de continuação dos estudos pós ensino fundamental, mas também de preparação para o mundo do trabalho.

Mesmo que o Ensino Médio tenha sido integrado à Educação Básica, após a promulgação da LDB de 1996, ele adquire um caráter de obrigatoriedade, enquanto dever do Estado somente em 2009, de acordo na Constituição Federal de 1988 e através da mudança realizada por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Brasil, 1988, s/p).

No Governo de FHC (1995-2002), o Ensino Médio passou por uma separação obrigatória entre esse nível de ensino – adquirindo um caráter exclusivamente propedêutico e a educação profissional, através da promulgação do Decreto nº 2.208/97. Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que as perspectivas pautadas nas propostas de formação do Ensino Médio passaram a ter uma base de formação omnilateral e um direcionamento voltado para a lógica de atendimento do mercado de trabalho.

Ramos (2012) defende que o ensino médio, pós promulgação da LDB 9.394/96 e com a efetivação através do Decreto nº 2.208/97, passa a regulamentar os processos de profissionalização em níveis técnicos, básicos e profissionais. Passou a adotar-se, no âmbito curricular o sistema de desenvolvimento de competências e utilização excessiva dos métodos ativos de ensino como base para a criação das Diretrizes Curriculares desse nível de ensino (Brandão, 2011). De acordo com o autor, o discurso era de promover um “ensino profissional de nível médio mais curto e, portanto, de mais rápida conclusão” (Brandão, 2011, p. 197).

Esse discurso opõe-se, segundo Frigotto (2005), à proposta de inserção do Ensino Médio enquanto parte constituinte da educação básica, pois, para o autor, seria necessário a desconstrução desse nível educacional enquanto discurso articulado às lógicas dos moldes neoliberais.

Nesse contexto, percebe-se uma formação profissional fragmentada, na qual a escola pública passa a focar na preparação da mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em dissociação com a formação da educação básica, o que iria contra as lutas dos educadores brasileiros que defendiam uma transformação na educação nacional (Saviani, 1997). Assim, Neves (1997) afirma passou-se a focar na educação por formação de competências, pautadas nos princípios da flexibilidade.

Kuenzer (2005) descreve essa fase como formação voltada para uma educação politécnica, nos moldes de organização do Toyotismo. Porém, com viés dicotômico provocado, por um lado, pela formação de profissionais para o mercado de trabalho e do outro, os estudantes com formação de nível básico. Para a autora, percebe-se que há uma assimilação nas intenções formativas, ao mesmo tempo em que se difundem características voltadas para a educação politécnica vivenciada na formação toyotista.

Pinheiro e Czernisz (2016) afirmam que os objetivos propostos no decreto nº 2.208/97 demonstram que, mesmo sob a lógica neoliberal, os estudantes não dispuseram de formação necessária para atender à essa demanda do mercado.

I- promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997).

A partir do momento que o Ensino Médio passou a ser parte integrante da Educação Básica, ele adquire uma centralidade na reorganização das políticas públicas do Brasil. O Banco Mundial, enquanto organismo regulador internacional, passa a incitar que a educação deveria ter como objetivo central desenvolver sujeitos escolarizados, com a educação pautada no desenvolvimento de competências voltadas ao mercado de trabalho da sociedade capitalista (Hilário; Ziliani, 2019).

Um documento criado pelo MEC para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, o chamado Relatório Delors⁷ (Brasil, 1997), desenvolvido com a finalidade de promover a orientação das políticas educacionais dos países em desenvolvimento é uma evidência de que esses países voltaram seus esforços para a promoção de uma escolarização focadas nas tensões provocadas pela mundialização do capital (Hilário; Ziliani, 2019).

A reforma educacional dos anos 1990, no contexto do Ensino Médio, apresentou em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientações específicas de formação voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências com boa capacidade produtiva, para que esses sujeitos tivessem condições de se manterem no mercado de trabalho (Brasil, 1998).

Assim, conceitos de habilidades, trabalho, competências e empregabilidade surgem cada vez mais como propósito para um afastamento do Estado, com a instauração e generalização de competitividades, liberdade individual e concorrência ampliando a lógica do neoliberalismo vigente (Hilário; Ziliani, 2019).

Essas conduções políticas do governo FHC deram continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), porém com uma abertura maior ao diálogo com a sociedade civil e com as entidades da área de educação brasileiras (Pinheiro; Czernisz, 2016).

O Ensino Médio só passa a ser efetivamente reintegrado à educação profissional através da Emenda Constitucional nº 59/2009, mesmo já havendo surgido a possibilidade desse retorno no Governo Lula (2003-2010), por meio do Decreto nº 5.154/04, mas ainda de forma não obrigatória (Brasil, 2004).

O governo Lula passou a tecer críticas do Decreto nº 2.208/1997 devido ao favorecimento de propostas voltadas às demandas sociais. Nesse interim foi lançado do Decreto nº 5.154/2004, visto pelo governo como “uma proposta progressista para a educação básica” (Ribeiro, 2020). Esse decreto, no entanto, manteve-se o propósito de um ensino profissional integrado ao ensino médio regular, assim como as parcerias público privadas.

No ano de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.741/2008 que revogava a obrigatoriedade de uma formação propedêutica, para se cursar ensino profissional ou técnico na etapa do ensino médio. Ao mesmo tempo, foi publicada a Portaria MEC nº

⁷ http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

971 de 09 de out. 2009, que criou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse programa apresentou ações no ensino médio regular com destaque para o aperfeiçoamento da relação teoria x prática e viabilização de parcerias com o “Sistema S” para inclusão de novas tecnologias e metodologias criativas (Ribeiro, 2020).

No ano de 2012, observou-se no Brasil, a chegada da crise mundial, vivenciada principalmente por Estados Unidos e Europa no fim dos anos 2010. Inicia-se assim, um movimento voltado para o rompimento com a democracia, através da regressão social e política brasileira e o que Pochmann (2017) chamou de projeto de governo autoritário, conservador e classista.

Em 2013, no governo Dilma Rousseff (2011– 2016) são iniciados debates para uma nova reforma do ensino médio, consolidados através do Projeto de Lei (PL) nº 6.480/2013, que contou com a participação efetiva dos profissionais da educação e da sociedade civil e em 2014 é promulgada a Lei nº 13.005/2014, que renovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) abarcando importantes melhorias na educação básica e superior, através de estratégias e metas bem definidas, com prazos determinados, através da abrangência de vários aspectos, dentre eles, pedagógicos, de recursos humanos e estruturais (Ribeiro, 2020).

Um dos enfoques do PNE 2014-2024 foi a educação em tempo integral, contemplada na meta seis, que tem por objetivo “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, s/p).

Porém, o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, promoveu o vice-presidente Michel Temer (2016 – 2018), do partido político MDB, ao cargo de Presidente da República. Essa mudança no poder promoveu uma alteração significativa no projeto político-econômico e social brasileiro, sendo descrito por Freitas (2018) como uma versão radicalizada do neoliberalismo. O Governo Temer (2016-2018) modifica instantaneamente o projeto de reforma do Ensino Médio até então aprovado de forma democrática pelo governo de Dilma Rousseff, estabelecendo a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, “aprovada no Congresso Nacional a toque de caixa, com pouquíssimo debate e transformada na Lei nº 13.415/2017” (Krawczyk e Ferretti, 2017, p. 36).

O governo de Michel Temer (2016-2018) foi marcado por diversas medidas consideradas autoritárias, corroboradas por parlamentares, judiciário, executivo e imprensa (Saviani, 2018).

Esse governo apresentou uma profunda adequação entre o Ensino Médio e o mercado de trabalho imposto pelo capital. O então presidente implementou políticas públicas educacionais sem o consentimento e debate com a sociedade civil organizada. Dentre essas políticas encontram-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a reforma do Ensino Médio, através da promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que impactaram diretamente todo o aparato legal, organizacional e de trabalho da educação nacional (Borges, 2020).

As pesquisas para a elaboração da BNCC iniciaram-se em 2015 ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016). Foram realizadas três versões do documento antes da versão final – uma que contou com a participação de 120 profissionais da educação, outra amparada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pela Universidade de Brasília e debatida por mais de 9000 profissionais da educação em eventos realizados por órgãos ligados ao setor educacional.

Já a terceira versão foi realizada pós golpe no governo Dilma, que desencadeou uma queda do Partido dos Trabalhadores (PT) e a implementação de um projeto político, econômico e social pautado nos moldes do neoliberalismo, com vistas a redução ou extinção dos direitos sociais trabalhistas (Rizzotto, 2018).

A lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 apresenta mudanças significativas na LDB 9.394/96, além das alterações nas Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Essa lei apresenta dois pontos primordiais voltados à adequação ao mercado de trabalho na lógica do capital: flexibilização curricular e ampliação da carga horária (Borges, 2020). O currículo, de acordo com o artigo 36 da Lei nº 13.415 passou a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deveriam ser organizados de acordo com sua relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de

ensino em: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, s/p).

4.2 Educação integral x Ensino Médio em Tempo Integral

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) apresenta a educação enquanto um direito social, no qual, em seu artigo 205 defende um “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s/p), já configurando, segundo Rios (2006) como obrigatoriedade uma educação integral.

Já a LDB 9.394/96 e o PNE 2001-2010 denotam o direito à Educação Integral e apresentam essa modalidade de ensino enquanto um alicerce para a construção da educação. A LDB (Brasil, 1996) vincula, em seu artigo 64 a Educação Integral apenas ao ensino fundamental, a saber:

Art. 34. 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.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, s/p).

Diniz Júnior (2021) afirma que essa versão já demonstrava que as políticas públicas de educação integral atenderiam somente uma parcela dos estudantes da rede pública nacional, como foco principal na população mais carente. E que, apesar de estar definido no PNE, foi somente no ano de 2007 que o Estado se movimentou para viabilização de sua efetivação enquanto política pública.

Nas reformas educacionais dos anos 1990, o governo federal empreendeu duas tentativas de implementação de programas de educação integral (Costa, 2019), sendo uma no governo Collor (1990-1992), através do programa Minha Gente (Brasil, 1991) e outra já no governo de Itamar Franco (1992-1995), com a criação do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Brasil, 1993). Porém, somente após a promulgação da LDB 9.394/96, em 1996, ficou estabelecida a jornada de ampliação de permanência na escola para o ensino fundamental.

Paro (1998) e Cavalcanti (2002) afirmam que a partir desse período, percebeu-se várias experiências de aumento da jornada escolar, porém, muitas vezes, sem o comprometimento com práticas pedagógicas e concepções voltadas à educação integral.

Menezes (2012) defende que a expressão “Educação Integral” pode ser vista como um pleonasma, pois, se a educação não for integral ela não pode ser denominada enquanto educação. Alves (2011) afirma que o conceito de Educação Integral envolve temáticas polissêmicas⁸ como: local, formação continuada docente, inclusão social, duração, dentre outros.

A LDB 9.394/96 consolidou, em seu artigo 1º, o direito ao desenvolvimento integral do estudante quando determina a conexão existente entre escola, família e comunidade (Brasil, 1996).

Silva, Coelho e Moehlecke (2021) afirmam que o currículo escolar do Ensino Médio foi estruturado, no contexto lei 13.415/2017, para a educação integral e para a escola em tempo integral. Os currículos passaram, segundo Artigo 35, a 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).

Vale ressaltar o discurso imposto a essa lógica da educação integral, que está embutida no que Gramsci (1988, p. 118) chama de Escola Unitária, na qual existe uma “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” dos indivíduos.

Em 2014, o PNE 2014-2024 apresentou uma meta exclusiva para a educação em tempo integral. A Meta 6 define que o poder público 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” (Brasil, 2014, p. 10).

A meta 6 apresenta 9 estratégias de planejamento de execução do ensino em tempo integral que podem, segundo Coelho (2016) e Coelho, Rosa e Silva (2018)

⁸ Polissemia - com sentidos diferentes - o sentido do aluno, dos gestores, do sistema, dos docentes

organizar-se em 4 tópicos: organização pedagógica, sujeitos atendidos, recursos materiais e humanos e articulação com outros espaços públicos e sociedade civil.

Quanto à organização pedagógica, Diniz Júnior (2021) referencia sobre um processo de articulação entre as atividades curriculares já existentes e a oferta de novas atividades esportivas, recreativas e culturais. Sobre os sujeitos atendidos, o autor aponta a estratégia focada para a proteção social, com priorização das camadas mais vulneráveis.

Em relação aos recursos materiais e humanos, as adequações à nova demanda imposta pela Educação Integral dar-se-ia em regime de colaboração entre Governo Federal e estados. E tratando-se da articulação com outros espaços público o PNE 2014-2024 define que é fundamental que esse movimento ocorra através de outros espaços públicos como parques, praças, cinemas, dentre outros (Brasil, 2014).

O Governo Temer (2016-2018) trouxe uma alteração significativa para as políticas públicas educacionais brasileiras. A promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), promoveu mudanças na LDB9.9394/96 e promulgou a chamada Reforma do Ensino Médio.

Por meio de um elemento disfarçado de avanço e modernização das políticas educacionais, percebe-se um discurso contrário à ideologia marxista, fortalecendo o Movimento da Escola sem Partido e promovendo a redução e esvaziamento da educação a um mecanismo de ordem social para capacitar, habilitar e aperfeiçoar a força de trabalho (Araújo, 2021).

Um dos pontos dessa mudança foi a instituição de políticas de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sob o discurso de atender melhor aos interesses dos alunos de Ensino Médio no Brasil, melhorando a baixa qualidade de oferta até então existente e tornando-o mais atrativo aos alunos, reduzindo os altos índices de reprovação e abandono escolar (Ferretti, 2018).

No Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular -BNCC passa a ser implementada à educação básica e torna-se a base de todo o currículo do ensino básico. A BNCC “é um conjunto de orientações que deverá nortear a elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil” (Rizzatti; Sousa, 2020, p. 83). Nesse contexto, todas as escolas de Ensino Médio no Brasil passarão, progressivamente, para o regime de tempo integral, ampliando sua carga horária para 1.400 h – o que equivale

a 7 horas por dia (Brasil, 2017). Alavarse (2017) aponta que essa nova formação curricular passa a falsa impressão de que os jovens terão maiores opções de escolha das disciplinas, porque, na verdade, esbarra-se no problema da falta de recursos materiais e humanos nas escolas públicas brasileiras.

Nessa lógica da Educação Integral em Tempo Integral proposta a partir do Governo Temer o estudante deveria estar preparado para o mercado de trabalho assim que finalizasse o Ensino Médio, o que tornaria a proposta no mínimo duvidosa, pois, segundo Fagiani (2018) o sistema de produção passa por rápidas mudanças que exigem diferentes profissionais em um pequeno espaço de tempo, mudando a demanda do mercado de trabalho capitalista. Ainda segundo o autor, em termo de formação humana, esses alunos encontram-se em fase diferente da vida, com outras necessidades e responsabilidades pensadas a curto prazo.

Importante ressaltar a lógica capitalista existente nesse discurso de melhoria da qualidade de ensino, uma vez que, o chamado “Novo Ensino Médio” e a política curricular existente na BNCC são claros redimensionamentos da educação brasileira nos quais o Estado deixa de ser provedor e de intervir na construção das políticas e economias educacionais e passa a exercer um papel de gerenciador, regulador e avaliador (Gentili, 2001).

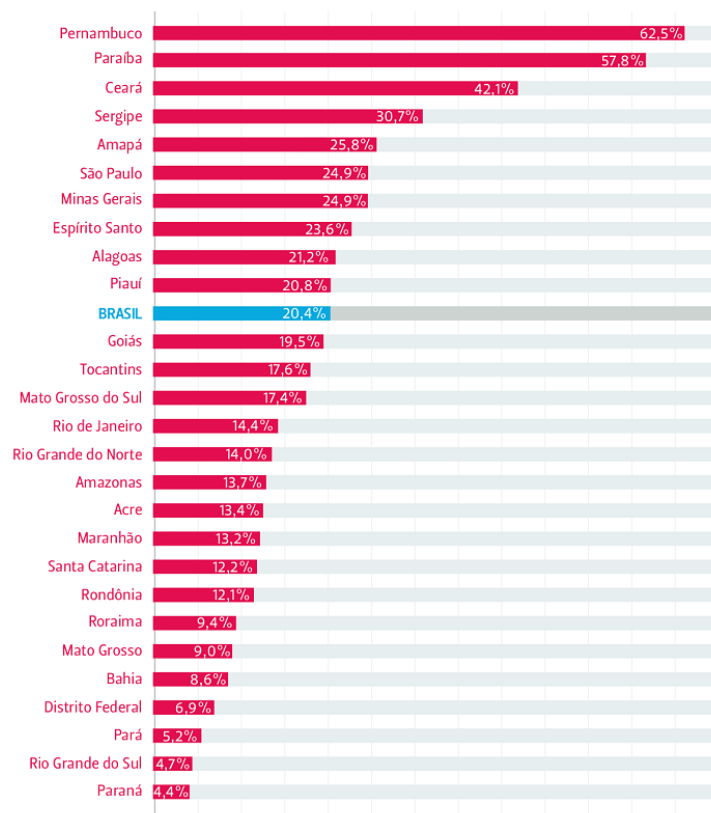
Fagiani (2018) questiona também sobre a empregabilidade desses jovens, uma vez que, não seria efetivo resolver a baixa taxa de empregabilidade somente qualificando a população, sendo necessário também uma “efetiva política de criação de postos de trabalho” (Fagiani, 2018, p. 100).

Nesse processo de reorganização do Estado enquanto garantidor dos direitos (Motta; Frigotto, 2017) nota-se uma alteração brusca na construção e desenvolvimento das políticas públicas educacionais, já citadas, nesse contexto, enquanto Reforma do Ensino Médio, percebe-se uma ruptura com a sociedade civil e imposição autoritária do Estado para impor o país a uma lógica voltada para a lógica do capital.

5 ESCOLA ESTADUAL CLARA CHAVES: um estudo de caso sobre o EMTI

De acordo com a Secretaria de Comunicação Social do Brasil, Minas Gerais tinha, em 2023, 24,9% das escolas públicas com oferta de EMTI, com um total de 2.435 colégios e 408 mil matrículas nessa modalidade (Brasil, 2023), sendo o 7º estado com maior número de matrículas, conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2- Proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública de ensino médio



Fonte: Brasil (2023)

Esse dado revela que o estado de Minas Gerais possui uma taxa de matrículas acima da média nacional, que, de acordo com Brasil (2023) é de 20,4%, ficando abaixo apenas de Pernambuco (62,5%), Paraíba (57,8%), Ceará (42,1%), Sergipe (30,7%), Amapá (25,8%) e com a mesma porcentagem de São Paulo (24,9%).

A meta 6 do PNE estabelece a oferta de educação integral – para todos os níveis de ensino - para no mínimo 50% das escolas públicas brasileiras. Porém, no

ano de 2024, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022⁹ apresentou uma queda de 17,6% em 2014, para 15,1%, em 2021, no quantitativo de matrículas em tempo integral da rede pública do país. Assim, mesmo estando acima da média nacional, percebe-se que o Brasil tem um longo caminho a percorrer para atingir essa meta.

Em Minas Gerais, o Município de Monte Carmelo foi um dos 338 municípios que aderiram ao EMTI desde sua implementação no ano de 2018, segundo a Agência Minas, órgão de comunicação oficial do governo do estado de Minas Gerais (Agência Minas, 2023).

Monte Carmelo localiza-se na região do Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) conta com uma área territorial de 1343,035 km² e uma população de 47.692 habitantes.

O município possui 28 escolas públicas, sendo 10 estaduais e 18 municipais e destas, 24 da zona urbana e 4 da zona rural. O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) do município, de acordo com QEdu (2021) foi de 5,3.

A Escola Estadual Clara Chaves, localizada no Município de Monte Carmelo, foi criada pelo decreto nº 12.517 de 13 de março de 1970 com a denominação Escola Primária do Bairro do Carmo (Minas Gerais, 1970a).

Em 18 de março de 1970, foi instalada em prédio próprio construído pela Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais, sendo o Presidente da República o General Emilio Garrastazu Médici. O Governador do estado Israel Pinheiro da Silva e na gestão municipal o Senhor Nilson Souto Cardoso. Em 16 de junho de 1970, pelo decreto nº 5.465 passou a ser denominada de Escolas Combinadas do Bairro do Carmo (Minas Gerais, 1970b).

Em 8 de maio de 1974 pelo decreto nº 16.244 passou a ser denominada de Escola Estadual Clara Chaves de 1º Grau (Minas Gerais, 1974). Esse nome foi escolhido em homenagem à Clara Chaves, uma fazendeira muito rica que doou o primeiro terreno na extensão de uma légua à Nossa Senhora do Carmo e nessa área começou a ser erguidas as primeiras construções que deram origem ao povoado. Segundo informações obtidas, essa área corresponde hoje ao centro da cidade.

⁹ Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)

Conclui-se então que o nome da escola “Clara Chaves” foi uma reconhecida homenagem à essa benfeitora de Monte Carmelo (Escola, 2022) .

Até o ano de 1997, a escola funcionava como pré-escolar, o Ensino Fundamental de Ciclo Básico de Alfabetização à 8ª série e com 2º Grau profissionalizante em Magistério (Curso Normal), paralisado em dezembro de 2002. Em 1998 com a nucleação do ensino, a escola deixou de oferecer o 1º Ciclo e continuou com o 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

No período de fevereiro de 1998 a dezembro de 2000, foi ministrado em caráter excepcional, o projeto “Acertando o Passo” para o oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos destinados aos alunos com atraso no seu processo de escolaridade (Escola, 2022) .

A escola possui uma estrutura física satisfatória, contando com dependências como: laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca bem equipada com acervo variado, quadra esportiva coberta, possui 12 salas de aula, Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro ou vestiário com chuveiro, sala de professores, secretaria, sala de diretoria, dispensa, cozinha e refeitório. A EE Clara Chaves, apesar de situar-se em um bairro próximo ao centro, possui como público-alvo alunos pertencentes às classes menos favorecidas e em sua maioria moradores de bairros periféricos e zona rural. A escola apresentou o Ideb de 3,5 em 2021, sendo inferior à média do município.

No ano de 2018, a EE Clara Chaves, como uma das escolas de fomento da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), iniciou a oferta do EMTI, com uma turma de 1º ano propedêutico, com 13 alunos matriculados e uma carga horária de 9 módulos-aula semanais. Já em 2019, a escola ofertou o EMTI com uma turma de 1º ano, com 6 alunos matriculados e uma de 2º ano propedêutico com carga horário de 9 módulos-aula semanais, com 8 alunos matriculados.

A implementação foi realizada com base no modelo da Escola da Escolha, que é uma proposta pedagógica desenvolvida em parceria entre a SEE/MG e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

que tem como centralidade o projeto de vida dos estudantes e como eixo estruturante o protagonismo juvenil. A proposta está ancorada nos pressupostos teóricos dos quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), o que aparece

com destaque no documento da SEE/MG para o ano 2020 (Andrade; Duarte, 2023, p. 14-15).

De acordo com os registros do ponto focal da SRE/SEE/MG percebe-se o entendimento desse processo de implementação como um grande desafio enfrentado pelos profissionais envolvidos. Segundo esses registros, as formações preparatórias para a implementação iniciaram com cursos ofertados presencialmente, oportunizando a participação de toda a equipe pedagógica, gestora e docentes envolvidos. Os registros apresentam ainda que cabe reconhecer que foram todas de alto nível e oferecidas por profissionais bem-preparados.

Houve ainda a disponibilização de uma plataforma *on-line* do ICE, com disponibilização de cursos de aperfeiçoamento. A saber

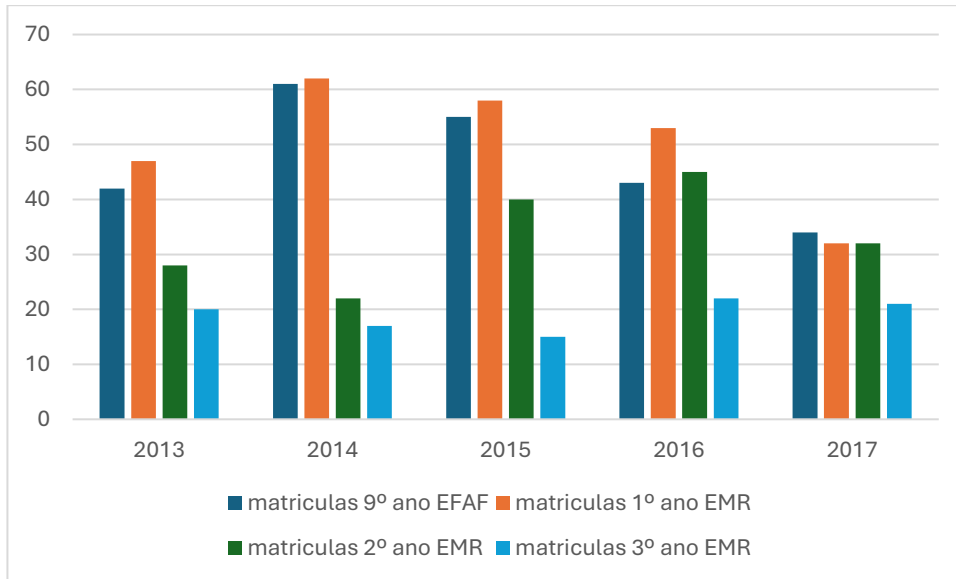
Houve a disponibilização da plataforma EaD do ICE para que as equipes da escola pudessem buscar aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos deste modelo pedagógico - A escola da escolha. E ainda um conjunto de cadernos foi elaborado para apoiar o processo de formação continuada dos educadores (Registros do Ponto Focal, SRE/SEE).

Os registros do ponto focal relatam ainda que, mesmo com todas essas possibilidades de formação para a implementação do EMTI, alguns profissionais não fizeram parte do processo, sob diversas justificativas, conforme demonstrado a seguir

Mesmo tendo sido ofertado várias formações de formato presencial e EaD houve quem não participou e não se preocupou com o estudo para a apropriação desse novo modelo, e isso também foi um desafio. Os servidores que não participaram da formação presencial, alegaram que não tinham disponibilidade para viajar, mas também nas formações online não se engajaram (Registros do Ponto Focal, SRE/SEE).

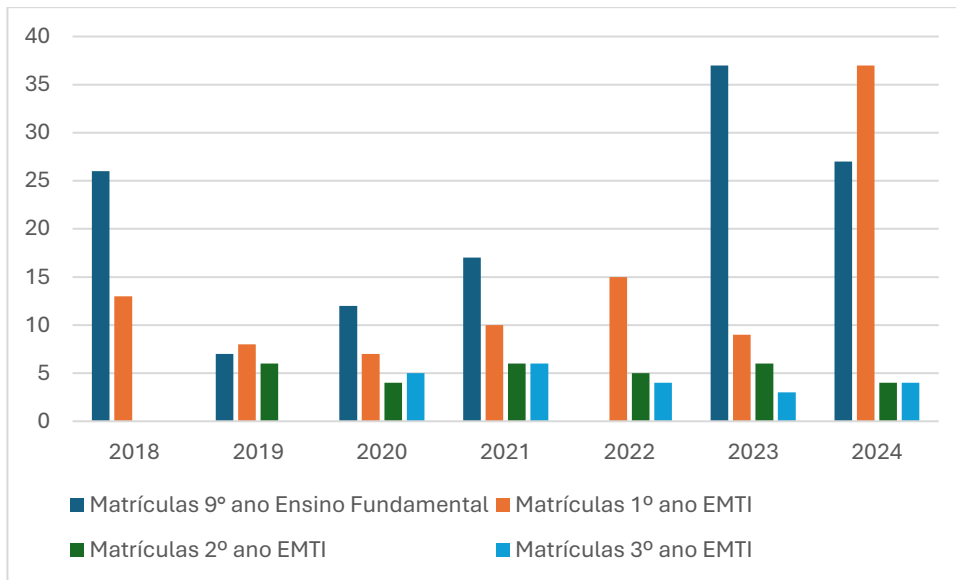
O gráfico 1 apresenta o quantitativo de matrículas dos alunos do 9º ano ensino fundamental (fluxo para o 1º ano do Ensino Médio) e Ensino Médio Regular Parcial, no período de 2013 a 2017, período antes da implementação do EMTI. Percebe-se, pela análise desse gráfico, que o número de matrículas do ensino médio entre os anos de 2013 e 2017, quando a escola ofertava apenas o ensino médio parcial, era significativamente maior do que de 2018 a 2024 quando a escola passou a ofertar o ensino médio em tempo integral, conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 1 - Matrículas do 9º ano Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular (parcial) – 2013 a 2017



Fonte: Autoria própria, a partir dos dados do Simade - Sistema Mineiro de Administração Escolar de Minas Gerais

Gráfico 2 - Matrículas do 9º ano Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular (Integral) – 2018 a 2024



Fonte: Autoria própria, a partir dos dados do Simade - Sistema Mineiro de Administração Escolar de Minas Gerais.

Em 2024 a escola atende uma clientela de 140 alunos sendo 95 do ensino fundamental dos anos finais, 37 do ensino médio integral propedêutico e 8 do ensino

médio profissional integral. A oferta do EMTI na escola iniciou em 2018 com uma direção e a partir de 2022 está sob nova direção.

Em 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024, a oferta de EMTI na escola deu-se com uma turma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano propedêutico com carga horária de 9 módulos-aula semanais; sendo em 2020, 7 alunos matriculados no 1º ano, 4 alunos no 2º e 5 alunos matrículas no 3º ano. No ano de 2021 foram 10 alunos matriculados no 1º ano, 6 matrículas no 2º ano e 6 no 3º ano. Já em 2022 foram 15 alunos matriculados no 1º ano, 5 alunos no 2º ano e 4 alunos no 3º ano. Em 2023 houve uma queda no quantitativo de matrículas do 1º ano, sendo 9 matrículas, 6 no 2º ano e 3 matriculados no 3º ano. No ano de 2024 foram 37 alunos matriculados no 1º ano, 4 matrículas no 2º ano e 4 no 3º ano, conforme demonstrado no gráfico 2.

Nos gráficos 1 e 2 percebe-se que a quantidade de matrícula do 9º ano, enquanto fluxo das matrículas do 1º ano do Ensino médio para o ano seguinte, após a implantação do EMTI em 2018 veio reduzindo, mostrando a baixa adesão dos alunos ao programa.

Em 2022 não houve matrículas no 9º ano do ensino fundamental porque a escola estava gradativamente encerrando a oferta do ensino fundamental - anos finais por falta de matrículas neste nível de ensino e por este motivo a escola não ofertou turma de 9º ano em 2022. Em 2023, porém, a realidade mudou e a escola voltou com a oferta de turma de 9º ano e este fluxo permaneceu na escola na turma de 1º ano do EMTI em 2024.

Ainda em 2022, um ponto relevante a ser observado e que pode justificar o aumento de matrículas do 1º ano do EMTI, conforme demonstrado no gráfico 2, foi a oferta de uma turma de primeiro ano profissional, uma vez que, a escola passou então, a formar o indivíduo voltado para o mercado de trabalho.

Embora em 2024 tenha tido uma maior adesão dos alunos – demonstrada pelo aumento de matrículas dos alunos do 1º ano (gráfico 2), em todos os outros anos a adesão foi bem pequena e quanto a permanência observa-se que em todos os anos ocorre uma redução. Andrade e Duarte (2023) acreditam que essa baixa adesão e permanência dos alunos nas turmas de EMTI deu-se em razão da falta de infraestrutura adequada das escolas para receberem o programa. As autoras defendem que a intenção do governo é colocar os jovens estudantes das escolas

públicas no mercado de trabalho o mais rapidamente possível, afastados do ensino superior.

No ano de 2024, nota-se um aumento no número de matrículas no 1º ano. Acredita-se que esse aumento se deu pela redução da carga horária de 9 módulos-aula semanais para 7 módulos-aula semanais, autorizado pela SEE, de acordo com o artigo 23 da Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023, além do retorno do ensino propedêutico para os alunos do 1º ano do EMTI.

De acordo com os registros do ponto focal da SRE/SEE/MG

O primeiro grande desafio foi a baixa adesão dos estudantes em aceitar o novo modelo, principalmente no que diz respeito ao aumento da carga horária, pois os poucos alunos que já se encontravam matriculados, a maioria precisava trabalhar. Nesse sentido a escola perdeu vários deles (Registros do Ponto Focal, SRE/SEE).

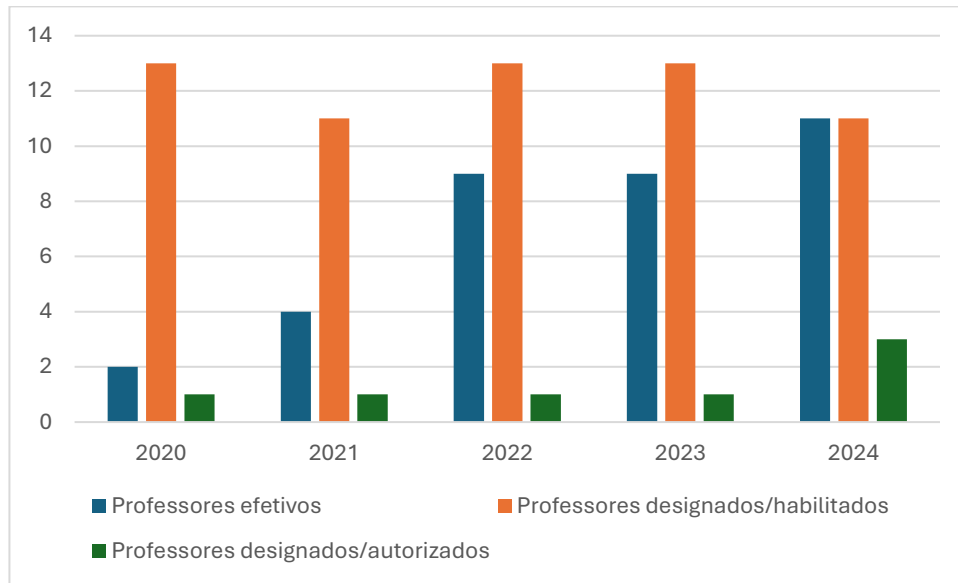
Percebe-se que, mesmo com a continuidade da oferta do 1º ano profissionalizante, em 2023 houve uma queda significativa nas matrículas dessa turma. Fato que pode ser justificado pelas condições materiais e de trabalho enfrentadas pelas escolas que passaram pela implementação do EMTI, como falta de material para desenvolver as atividades; tempo de organização e planejamento do trabalho, além de improvisação dos espaços escolares, conforme demonstrado na pesquisa realizada por Andrade (2021).

Outro ponto a ser analisado diz respeito ao quantitativo de professores efetivos e quantos professores designados atuaram no EMTI a partir de sua implementação. Foi analisado o quantitativo de professores atuante a partir do ano de 2020, ano em que o EMTI já havia sido implementado no 1º, 2º e 3º ano, o que possibilitou um comparativo.

Abaixo, segue o gráfico 3, que consta o quantitativo de professores atuantes no 1º ano do EMTI, nos anos de 2020 a 2024, divididos em: professores efetivos, professores designados com habilitação e professores designados autorizados¹⁰.

¹⁰ a) aulas destinadas ao atendimento de demanda da escola, em conteúdo diferente da titulação do cargo do professor;
b) aulas em caráter de substituição; ou
c) professor que cumpra jornada semanal de vinte e quatro horas em seu cargo;
III - permitida, em caráter excepcional, ao professor não habilitado no conteúdo curricular das aulas disponíveis para extensão, nos termos do regulamento. (Minas Gerais, 2004, s/p).

Gráfico 3 - Professores atuantes no 1º ano do EMTI



Fonte: autoria própria.

Percebe-se um aumento na quantidade de professores efetivos, porém nota-se estabilidade na quantidade de professores designados¹¹. Apesar do documento Orientador Preliminar de maio de 2017 indicar a coordenação do Programa e quadro docente de professores efetivos, essa não é uma realidade observada na E.E. Clara Chaves. Conforme consta a seguir:

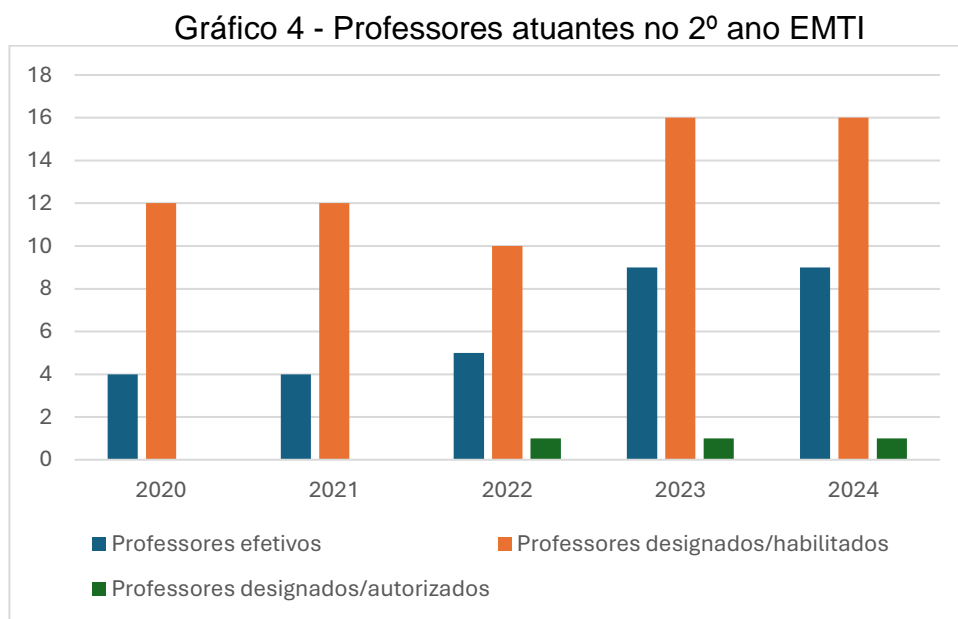
Para o desenvolvimento e implantação do Programa, haverá uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações, composta por professores da Educação Básica, que atuam nos componentes da Base Nacional Comum Curricular e professores que desenvolvem ações nos Campos de Integração Curricular, que constituem a Parte Flexível do Currículo e a Formação Técnica e Profissional. Também haverá um professor/a coordenador/a do Programa, preferencialmente efetivo/a, indicado/a pela direção da escola e referendado/a pelo Colegiado Escolar, dentre os/as profissionais que atuam na escola (Minas Gerais, 2017, recurso *online*).

Apesar desse documento norteador deixar claro que o coordenador/a do programa deve ser um professor efetivo, não ocorre menção sobre o quadro docente ser formado por professores efetivos ou designados.

¹¹ Os professores designados/habilitados são contratados pelo Estado quando não há professores efetivos em quantitativo suficiente para assumir o cargo. Já os professores designados/autorizados são contratados se, no momento da designação, não houver professor habilitado para assumir as aulas.

Outro documento norteador¹² importante disponibilizado pela SEE/MG reforçou a importância das escolas e as próprias SRE monitorarem todas as atividades e ações desenvolvidas no âmbito da educação integral, com foco em todos os itens que envolvem essa política educacional, sendo eles: quantitativo de turmas, de estudantes, profissionais atuantes nas salas de aulas e atividades desenvolvidas (Minas Gerais, 2018).

Este movimento de maioria de professores designados também é visível na turma do 2º ano, conforme demonstrado no gráfico 4.

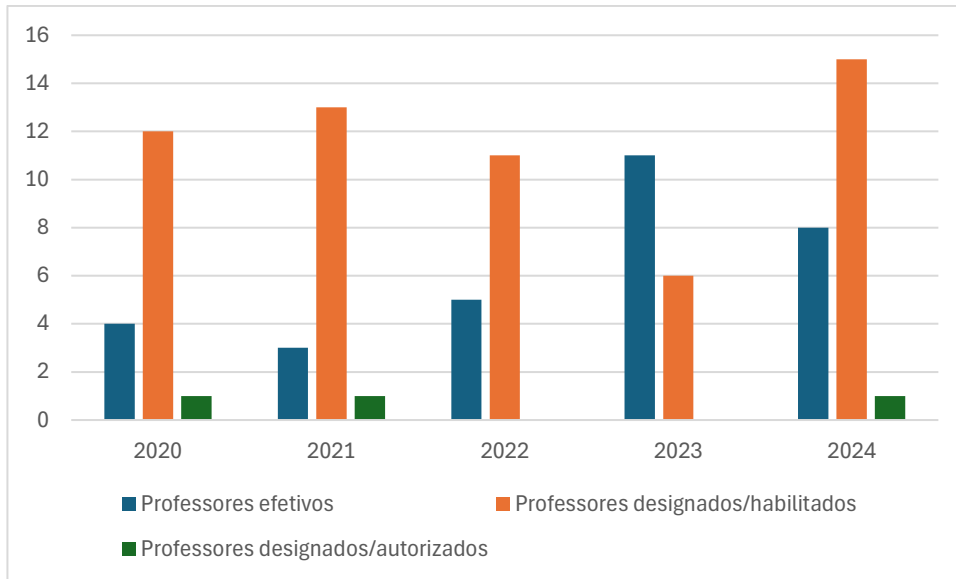


Fonte: autoria própria.

Já com as turmas de 3º ano é possível ainda ver um grande número de professores designados e um aumento do número de professores efetivos no ano de 2023, o que pode ser explicado pelo fato dos professores efetivos terem assumido mais componentes dos itinerários formativos, conforme demonstrado no gráfico 5.

¹² MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais**: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2018.

Gráfico 5 - Professores atuantes no 3º ano EMTI



Fonte: autoria própria.

O professor não habilitado pode impactar muito no ensino/aprendizagem, pois, ele não tem preparação pedagógica para ministrar o conteúdo assumido, muitos deles são tecnólogos ou bacharel e também não possuem a formação didática para atuarem em sala de aula, isto pode ser um fator desmotivador para o aluno permanecer no programa.

A formação continuada é outro ponto que deve ser considerado em pauta, visto que, de acordo com a SEE/MG (Palmeira, 2024), o Estado oferece um conjunto de formações que são basilares para a sustentação do modelo pedagógico e de gestão, estas formações são realizadas anualmente com as escolas que implementam o EMTI no ano, sendo elas: formação inicial (para todos os servidores das equipes escolares); formação em Projeto de Vida (para professores de PV); formação em Rotinas de Diretor (para diretores escolares); formação e Rotinas Pedagógicas (para coordenadores gerais do EMTI); formação em protagonismo e para Acolhimento Inicial (para jovens protagonistas) e formação em Nivelamento para professores de Língua Portuguesa e Matemática, esta última realizada de 2020 até 2022.

Segundo os registros do ponto focal da SRE/SEE/MG, além da parceria da Escola da Escolha, a escola contou com a parceria do Instituto Qualidade no Ensino (IQE), sendo apresentada através de uma plataforma na qual o docente encontra atividades de língua portuguesa e matemática, acompanhada de sequências didáticas

que auxiliam na ampliação de seu conhecimento. Segundo os registros, essas sequências didáticas são apresentadas a cada bimestre e tem o acompanhamento de um tutor.

Concluindo, os dados apresentados e os registros do ponto focal sobre o processo de implementação do EMTI da EE Clara Chaves demonstram que as maiores dificuldade enfrentadas no processo de implementação do programa e adesão dos alunos e docentes consistem na alta rotatividade dos servidores, nas formações continuadas que são oferecidas na modalidade de Educação à Distância, nas condições socioeconômicas das famílias dos estudantes e na falta de perspectiva destes em relação ao programa e ao seu futuro profissional.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 Apresentação

A importância desse Produto Educacional justifica-se pela necessidade de promover formação continuada para a equipe pedagógica e os docentes das disciplinas do EMTI que auxiliem no processo de implementação e melhorias do programa.

Esse Produto Educacional é resultado da pesquisa intitulada ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação – Mestrado Profissional, realizado com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022 e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais. O trabalho elaborado sob orientação do Prof. Dr. Cílon César Fagiani, tem a proposta de criar uma oficina que possa ser aplicada para os profissionais envolvidos na implementação e execução do programa EMTI da Escola Estadual Clara Chaves.

6.2 Título do Produto Educacional

Oficina: Integração Curricular para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A oficina segue descrita no apêndice A.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho, intitulada Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade buscou demonstrar criticamente o processo de implementação do EMTI em uma escola estadual de Minas Gerais buscando compreender os determinantes sociais que influenciam a efetiva participação e engajamento dos estudantes e dos professores ao longo do período integral.

A pergunta norteadora da pesquisa apresentou como foco central quais os principais desafios vivenciados pelas escolas estaduais de Minas Gerais que oferecem o Ensino Médio em Tempo Integral, com foco na qualidade socialmente referenciada e permanência dos alunos e dos docentes nessa modalidade? Que apresenta como resultado a dificuldade de adesão e engajamento com o programa do EMTI, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. E fica claro que, se os próprios docentes não acreditam no programa, a tendência é de baixa adesão e alto índice de desistência por parte dos alunos também.

É fundamental a oferta de formação inicial e continuada para todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente no processo. Porém, com essa pesquisa, percebe-se a necessidade do incentivo desse programa para o desenvolvimento integral dos alunos. Ou até mesmo o fortalecimento das políticas educacionais que envolvem o EMTI pelo estado de Minas Gerais e pelo governo federal. Também se pauta a relevância do incentivo aos alunos com itinerários formativos focados no desenvolvimento integral do indivíduo, além da preparação para o mercado de trabalho.

Portanto, sugere-se que sejam realizadas pesquisas sobre a temática em outras escolas que implementaram o EMTI no estado de Minas Gerais para determinação de um padrão – ou não, sobre os desafios, limitações e possibilidades vivenciados na implementação desse programa.

8 REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso 20 jan. 2024.
- AMADOR, M. C. P. **Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946- 1996).** Concórdia: UnC, 2002.
- ANDRADE, C. R. B. de.; DUARTE, A. M. C. Educação em tempo integral no ensino médio: experiência de Minas Gerais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, 2023.
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/53390/751375150973/>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- AGÊNCIA MINAS. **Educação em Tempo Integral será ampliada para mais 238 escolas da rede estadual de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Comunicação Social, 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-em-tempo-integral-sera-ampliada-para-mais-238-escolas-da-rede-estadual-de-minas-gerais>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- AGÊNCIA MINAS. **Governo de Minas anuncia nova expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual de ensino.** Site Agência Minas, 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-anuncia-nova-expansao-do-ensino-medio-em-tempo-integral-emi-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 06 JUN. 2023.
- AGUIAR, M.A.S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.
- ALAVARSE, O. Avaliação: uma oportunidade de aprendizado para todos. **Revista em Foco**, Nova Andradina, v. 1, n. 1, p. 30-33, 2017. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/conteudos/revista-em-foco/1/files/assets/common/downloads/files/revistaemfoco01.pdf>
- ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. Educação em tempo integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de fev. 2024.

ARAÚJO, F. M. L.; PINHEIRO, F. F. A.; SOUSA, J. S. O projeto “Escola sem Partido” e o ensino de História no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 141-158, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/860/763> Acesso em: 05 de fev. 2024.

ARAÚJO, L. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 27, 2021.

ARAÚJO, L. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ARAÚJO, M. P.; SAILVA, J. A. A. Os programas suplementares do FNDE voltados à ampliação da jornada nas escolas: uma análise da crescente apropriação da racionalidade privatista no currículo do ensino médio em tempo integral. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v. 3, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1072/523>. Acesso em: 07 fev. 2024.

AZEVEDO, G. F. A. M. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão escolas: concepções e princípios. 8. Jornada Internacional Políticas Públicas. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

BARBOSA, C. S. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46449/31708>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BARBOSA, K. M. Educação integral e educação de tempo integral. **Fac. Sant’Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p. 100-116, 2018.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R. O ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, E; BEHRING, E; LIMA, L. R. (ORGS.) **Crise do capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, 2020.

BRANDÃO, C.F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. Caderno Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xfvLc9KjD6yC4QfvtgKfwYF/?format=pdf>. Acesso em: 22jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.... Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2020. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf, acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 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 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, n. 113, seção 1, 14 jun. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3858/4068>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto de 14, de maio de 1991**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Brasília, DF, 1993.
alto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em dezembro de 2015.

BRASIL. **Minas Gerais tem 20,6% das escolas com oferta de ensino integral**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/tempo-integral/minas-gerais-tem-20pct-das-escolas-com-oferta-de-ensino-integral>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 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 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, n. 113, seção 1, 14 jun. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CABREIRA, J.; ZANON, L. B. escola em tempo integral, perspectiva crítica de currículo e finalidade social da educação básica. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 5, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12741/8463>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CAVALCANTI, L. S **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COELHO, L. M. C. C.; ROSA, A. V.; AMARAL, L. F. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 510-533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em: 13 jan. 2021.

COELHO, L. M. Plano Nacional de Educação 2014-2024-Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016.

COSTA, V. L. **Formas de colaboração na educação (integral) em tempo integral: indução/sedução das municipalidades?** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-23, 2023. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078>.

DELOR, J. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS, W. **Ensino em tempo integral preocupa alunos e professores de escola em BH**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 14 de set. 2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Ensino-em-tempo-integral-preocupa-alunos-e-professores-de-escola-em-BH/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

DINIZ JÚNIOR, C. A. O atendimento na educação em tempo integral pós-Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na baixada fluminense. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1151-1172, maio/ago. 2021.

DIÓGENES, E. M. N. Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas. Fortaleza. Edições UFC, 2014, p.173.

DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ESCOLA ESTADUAL CLARA CHAVES. **Regimento da escola sob guarda da SRE Monte Carmelo e Sistema de gestão de Rede Estadual de Minas Gerais**, Monte Carmelo, 20 fev. 2022.

FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador do século XXI?** Uberlândia: Navegando, 2018.

FARIAS, R. A. 2022. 335 f. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. Centralidade do Ensino Médio no Contexto da Nova “Ordem e Progresso”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em 20 jan. 2024.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GENTILI, P.; STUBRIN, F. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. *In*: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-26.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GENTILI, P.; OLIVEIRA D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ed: São Paulo: Atlas, 2002.

GOCH, J. F.; COLARES, M. L. I. S.; GOMES, T. C. O desafio da Educação integral no contexto amazônico. *In*: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, São Paulo, v. 1, n.2, 2006.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **A reforma do Ensino Médio em questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 20, 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HILÁRIO, W. F. A.; ZILIANI, R. L. M. Crises econômicas no Brasil e as reformas/contrarreformas do Ensino Médio. **Argum**, Vitória, v. 11, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2019. <http://10.0.71.139/argumentum.v11i3.27092>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados**: Monte Carmelo. Brasília, 2022. Disponível em: Monte Carmelo (MG) | Cidades e Estados | IBGE. Acesso em: 07 jun. 2024.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola públicas**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento específico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisys**, Florianópolis v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

JUNQUEIRA, A. D. M. D. As políticas públicas da educação brasileira e seus reflexos no ensino aprendizagem do ensino médio. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, Jaén (Espanha), v. 5, n. 3, pp. 16-25, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Sobre o ICE**. Recife, 2024. Disponível em: c Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2024. Acesso em: 10 jan. 2024.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MINAS GERAIS. Decreto nº 12.517, de 13 de março de 1970. Cria escola primária no Bairro do Carmo, junto às casas populares, município de Monte Carmelo. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, p. 5, col. 5, microfilme 179, 13 mar. 1970a.

MINAS GERAIS. Decreto nº 5.465, de 16 de junho de 1979. Dá a denominação de “Clara Chaves” às escolas combinadas do bairro do Carmo, da cidade de Monte Carmelo. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, p. 5, col. 1, microfilme 181, 16 jun. 1970b.

MINAS GERAIS. Decreto nº 16.244, de 8 de maio de 1974. Dispõe sobre a denominação e tipologia das unidades de ensino e classifica os cargos de especialista de educação como respectivos níveis de vencimento e remuneração, no sistema público estadual de ensino de 1º e 2º graus de Minas Gerais. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, p. 6, col. 1, microfilme 208, 8 maio 1974.

MINAS GERAIS. **Ensino médio em tempo integral**: documento orientador. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. **Diário do Executivo de Minas Gerais** Belo Horizonte, MG, 5 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação apresenta balanço das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo de 2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 23 dez. 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/12176-secretaria-de-estado-de-educacao-apresenta-balanco-das-acoes-pedagogicas-desenvolvidas-ao-longo-de-2022>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal do Estado. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 13 jan. 2011.

MINAS GERAIS. **Ensino médio em tempo integral**: documento orientador. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 26 out. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais**: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado** – Versão 2019. Belo Horizonte, 2019

MORAIS, R. M.; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal. **Inter-Legere**, Natal, v. 4, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MOUÉS, M. G.; MORAES, R. C. Políticas públicas e sua importância na garantia de uma educação de qualidade. VII. Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Maceió, 020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5926_28082020183424.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, 625-646, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/macie/Downloads/rsaraujo,+Revista_RBPAE_25-2_web_2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/macie/Downloads/rsaraujo,+Revista_RBPAE_25-2_web_2%20(1).pdf). Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. Ensino médio estadual terá mais vagas de tempo integral e novo modelo em Minas. **Estado de Minas**. Belo Horizonte: educação, 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2019/10/17/internas_educacao,109345

4/ensino-medio-tera-mais-vagas-de-tempo-integral-e-novo-modelo-em-minas.shtml. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. D.; CRUZ, J. A. S. Gestão e avaliação escolar: os desafios do gestor escolar na atualidade. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, 2022.

PALMEIRA, L. B. Solicita relação de cursos ofertados EMTI: no período da implantação. [mensagem pessoal]. Recebida por maria.dianin@educacao.mg.gov.br em 24 abr. 2024.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo, 1998.

PEREIRA, L. C. B. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Educação, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PEREIRA, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. *In*: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (Org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV, 2018, p. 15-24.

PINHEIRO, E. V.; CZERNISZ, E. C. S. Ensino médio e trabalho: percepções no contexto neoliberal. 11. Reunião Científica Regional da ANPED, **Anais ...**, Curitiba, 24 a 27 jul. 2016.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 309, p. 309-330, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nGzLpfZ3XpXFVcWbhTQkFBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2024.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, G. P. De figurante da educação básica à coadjuvante na política educacional brasileira: o ensino médio nos últimos dez anos. *In*: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L.E. (Org.). **Política educacional brasileira: análises e entraves**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 46, 2017.

RIBEIRO, G. J. O. **Ensino Médio Integrado em Minas Gerais: os desafios na implementação do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp->

content/uploads/2021/08/Dissertacao-Final_Georgenes-Jose-Oliveira-Ribeiro.pdf.
Acesso em: 30 dez. 2023.

RIZZATTI, I. M.; SOUSA, J. S. Breve histórico do ensino médio em tempo integral: do Brasil a Amazônia Setentrional. **Revista ambiente: gestão e desenvolvimento**, Boa Vista, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

RIZZOTO, M. L. F. Da expropriação do patrimônio público à expropriação dos direitos do trabalho: a nova ofensiva neoliberal. *Saúde em Debate*, v. 41, n.114, p.675-682, 2017.

PIZZEMENTI, C. **Trabalhando valores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROGGERO, R.; SILVA, Z. A descentralização de recursos no financiamento da educação básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 568-580, set./dez. 2020.

ROSA, G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, B. A. R.; VAZ; C. M. L. A educação integral e(m) tempo integral no ensino médio: o que diz a lei 13.415 de 2017. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 174-194, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250345>. Acesso em: 04 fev. 2024.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. *In: SADER, E. (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 135-145.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortêz, 2013.

SILVA, B. A. R.; COELHO, L. M. C. C.; MOEHLECKE, S. Direito à educação integral e(em)tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Política, Gestão e Democracia na educação: debates contemporâneos**. São Luís, v. 28, n. 21, jan./mar. 2021.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-39.

SOUZA, S. C.; VILLANOVA, C. Projeto neoliberal e educação: mercadorização de pessoas. 6. Jornada internacional de políticas públicas. **Anais[...]**. São Luis, 25-28 ago. 2009.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n.132, p. 599 – 622, jul./set. 2015.

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. Novo ensino médio: uma análise da política de escolas em tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/?lang=pt#>. Acesso em: 05 fev. 2024.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Penso: Porto Alegre, 2002.

ZANATTA S. C. *et al.* Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **E-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, 2019.

9 ANEXOS

Anexo 1 – Documentação de autorização da realização da pesquisa

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E
DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA**

**Título do Projeto: EMTI - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS
PUBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: Desafios e possibilidades de
permanência do aluno nessa modalidade.**

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:

Maria Terezinha de Oliveira dianin

RG: MG-4.151.956 – data de expedição: 28/07/2005 Orgão expedidor: PCE/MG
CPF: 85793167668

Endereço: Rua das Éricas nº.:270 Bairro: Cidade Jardim III cidade Monte
Carmelo CEP: 38500-000 Estado de Minas Gerais

Local a ser pesquisado: Dados das escolas de fomento do EMTI.

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara
ciente e de acordo:

- a) De todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer
responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na
inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo
descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas,
respondendo de forma ilimitada, irretroatável, irrevogável e absoluta perante a
fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante
terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.
- b) De que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e
preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita
observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da
Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a
privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.
- c) De que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados
deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto
acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo
expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.
- d) De que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente
para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em
quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação
científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não
especificados, exceto os resultados da pesquisa que poderão, a critério do pesquisador
serem amplamente divulgados.
- e) De que ao término da pesquisa e do trabalho acadêmico os resultados dos mesmos
serão disponibilizados à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para uso em
suas atividades na rede estadual de ensino, se necessário, com as devidascitações.

Monte Carmelo, 08 de agosto de 2023.

Maria Terezinha de Oliveira Dianin

Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

Cilson César Fagiani

Nome, e assinatura do orientador



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR

ESCOPO DO PROJETO / PESQUISA

Finalidade do Projeto: Graduação () Mestrado (<input checked="" type="checkbox"/>) Doutorado () Outros ()		
Superintendência: SRE de Monte Carmelo	Superintendente: Dinorá de Fátima Moraes	
Cidade / Estado: Monte Carmelo-MG	Nome da Instituição de Ensino Superior: UNIUBE – Universidade de Uberaba- campus de Uberlândia	
Curso: Mestrado Profissional em Educação	Área de conhecimento: Formação Docente para a Educação Básica	
Denominação / Título do projeto: EMTI - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade		
Autor: Maria Terezinha de Oliveita Dianin	Celular: (34) 9-9809-5498	E-mail: maria.dianin@educacao.mg.gov.br
Orientador: Prof. Dr. Cílon César Fagiani	Celular: (34) 9-8434-1394	E-mail: cilsoncf@gmail.com
Supervisor responsável (pessoa que irá acompanhar o aluno dentro da instituição de ensino):	Celular:	E-mail:
<p>Justificativa:</p> <p>Esse trabalho pretende pontuar algumas dificuldades que os alunos do Ensino Médio enfrentam para ingressarem e permanecerem no EMTI. De acordo com o INSPER, Centro de Evidências da Educação Integral, em seu documento "Impactos Econômicos de médio e longo prazo de uma Educação Integral", há uma estimativa de que o valor presente dos ganhos em geração de renda para a sociedade como um todo, para cada jovem estudante adicional que tenha acesso a uma educação média integral, será de R\$145 mil. Na medida em que o custo de assegurar educação integral a esse jovem é de R\$ 24 mil, chega-se à conclusão de que o benefício social da educação integral é 6 vezes o seu custo. Ademais, o valor presente da remuneração recebida ao longo de toda vida produtiva de um jovem estudante que tenha acesso a uma Educação Média Integral será R\$ 64 mil a mais em relação ao que ele receberia caso não tivesse tido acesso à educação integral. Considerando-se que o custo dessa educação integral é de R\$ 24 mil, chega-se à conclusão de que o benefício privado da educação integral (isto é, para o jovem que teve acesso a ela) é 2,7 vezes o seu custo (BARROS, et al.,2022).</p> <p>Entretanto, é fundamental ter clara a ideia de que a ampliação do tempo escolar não garante a efetivação de uma educação integral de qualidade. Isso demanda a compreensão do ambiente escolar como um espaço para formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e integrados entre si em torno de uma</p>		



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo - Diretoria
Educacional

Memorando.SEE/SRE MCARMELO/DIRE.nº 45/2023

Monte Carmelo, 16 de agosto de 2023.

Para:

Ilma. Senhora,
Augusta Isabel Junqueira Fagundes
Subsecretária de Ensino Superior

Assunto: Encaminha solicitação de autorização de pesquisa

Referência: [Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 1260.01.0170437/2022-54].

Senhora Subsecretária,

Encaminhamos, anexos, para análise, o projeto, o termo de responsabilidade e compromisso da pesquisadora Maria Terezinha de Oliveira Dianin.

Local a ser pesquisado: **escolas de fomento do EMTI.**

Atenciosamente,

Eny Cristina Vieira
Diretora Educacional
SRE Monte Carmelo



Documento assinado eletronicamente por **Eny Cristina Vieira, Diretora Educacional**, em 23/08/2023, às 06:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Ensino Superior - Diretoria de Políticas e Programas de
Educação Superior

Memorando.SEE/SU/DPPES.nº 29/2023

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2023.

Para: Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo

Assunto: Memorando de solicitação de documentação complementar

Referência: [Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 1260.01.0114727/2023-42].

Prezados,

Cumprimento-os cordialmente.

Cumprindo as orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, requisite ao pesquisador um documento/parecer que comprove que a pesquisa/projeto foi aprovado pelo Câmara Departamental do colegiado ou Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior (mesmo documento que é apresentado na Plataforma Brasil).

Atenciosamente,

Cristiane Santo



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane do Nascimento do Espirito Santo**, Servidora, em 23/08/2023, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **72005623** e o código CRC **6AD2B2FC**.

Referência: Processo nº 1260.01.0114727/2023-42

SEI nº 72005623



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo - Diretoria
Educacional

Memorando.SEE/SRE MCARMELO/DIRE.nº 46/2023

Monte Carmelo, 25 de agosto de 2023.

Para:

Ilma. Senhora,
Augusta Isabel Junqueira Fagundes
Subsecretária de Ensino Superior

Assunto:

Referência: [Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 1260.01.0114727/2023-42].

Senhora Subsecretária,

Em atenção a solicitação do Memorando. SEE/SU/DPPES. nº 29/2023, segue ofício Ofício 442/2023/PPGEB comprovando que a pesquisa/projeto foi aprovado pelo colegiado da Instituição de Ensino Superior, UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Local a ser pesquisado: **escolas de fomento do EMTI.**

Atenciosamente,

Eny Cristina Vieira
Diretora Educacional
SRE Monte Carmelo



Documento assinado eletronicamente por **Eny Cristina Vieira, Diretora Educacional**, em 18/09/2023, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofício 442/2023/PPGEB

Uberlândia, 05 de setembro de 2023.

À
Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e
Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais

Ref.: projeto de Pesquisa" EMTI - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade. "

Prezados (as),

A aluna Maria Terezinha de Oliveira Dianin, está regularmente matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação do "Programa de Pós-graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional", da Universidade de Uberaba, em convênio com o Programa Trilhas do Futuro do Governo do Estado de Minas Gerais, com início em agosto de 2022 e término previsto para agosto de 2024.

O Programa de Pós-graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba foi reconhecido em 14 de março de 2019 CAPES - Portaria 609 - e obteve conceito 4 na avaliação quadrienal da Capes 2021.

Como parte do processo formativo a aluna está desenvolvendo o projeto" EMTI - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade ", sendo uma pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa, exploratória, fundamentada em pressupostos teóricos, que resultará na escrita da dissertação/produto de mestrado. A pesquisa da aluna tem por finalidade buscar dados junto as escolas de fomento do EMTI da rede estadual de Minas Gerais que subsidie a análise, compreensão e reflexão do objeto da pesquisa. Tendo por objetivos principal explorar e entender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do Ensino Médio em permanecerem na Educação em tempo integral, no âmbito da rede estadual de MG.

Conforme o exposto, ressaltamos a importância do desenvolvimento do projeto de pesquisa tendo sido apreciado pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional e aprovado. Sua aprovação consta em ata do dia 14/09/2023.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Clilson César Fagiani
Professor(a) Orientador(a)

Profa. Dra. Selva Guimarães
Coordenadora e Presidente do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação:
Formação docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Subsecretaria de Ensino Superior - Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior

Termo - - SEE/SU/DPPES

Belo Horizonte, 20 de setembro de 2023.

INTERESSADA: Maria Terezinha de Oliveita Dianin

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do proposto pela supracitada, é de parecer favorável à realização da pesquisa **EMTI - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade.**

A pesquisa tem como objetivo problematizar o Ensino Médio no Brasil tendo em vista a sociedade de classes e o planejamento desta etapa da Educação Básica em diferentes contextos históricos.

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Costa Rego

Chefe de Gabinete

Respondendo pela Subsecretaria de Ensino Superior



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane do Nascimento do Espírito Santo**, Servidora, em 20/09/2023, às 08:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Ensino Superior - Diretoria de Políticas e Programas de
Educação Superior

Ofício SEE/SU/DPPES nº. 32/2023

Belo Horizonte, 20 de setembro de 2023.

Ilma. Senhora
Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo
Dinorá de Fátima Moraes

Prezada Diretora,

Encaminhamos o Termo de Autorização de Projeto de Extensão intitulado: **EMTI - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades de permanência do aluno nessa modalidade.**

A pesquisa tem como objetivo problematizar o Ensino Médio no Brasil tendo em vista a sociedade de classes e o planejamento desta etapa da Educação Básica em diferentes contextos históricos, analisar o contexto do Ensino Médio no Brasil, discutir a importância da Educação Básica na formação dos jovens para o Mundo do Trabalho, analisar a implantação do EMTI nas escolas do estado de Minas Gerais e na cidade de Monte Carmelo na EE Clara Chaves, investigar os motivos que fomentam os alunos do EMTI quererem mudar dessa modalidade para o Ensino Médio regular.

Solicitamos que seja encaminhado a todas as Escolas Estaduais de sua regional, participantes da pesquisa / projeto, a presente autorização, para que as mesmas possam se preparar para receber o aluno/pesquisador.

Atenciosamente,

Ana Costa Rego
Chefe de Gabinete
Respondendo pela Subsecretaria de Ensino Superior

10 APÊNDICE A

Oficina: Integração Curricular para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Público-Alvo e Nível de Ensino

Equipe pedagógica (coordenadores, orientadores) e docentes de todas as disciplinas do Ensino Médio em Tempo Integral.

Objetivos

Desenvolver uma estratégia de integração curricular que envolva a equipe pedagógica e docente, promovendo uma abordagem interdisciplinar e colaborativa no Ensino Médio em Tempo Integral, visando a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Duração

8 horas (divididas em duas sessões de 4 horas cada).

Recursos Necessários

- Projetor e tela
- Computadores ou tablets
- Quadro branco e marcadores
- Materiais para anotações (papel, canetas)
- Acesso à internet
- Material de apoio (livros, artigos, referências curriculares)

Programa da Oficina

Dia 1: Conceitos e Planejamento

Sessão 1: Introdução e Fundamentos (2 horas)

1. Abertura e Apresentação:

- Boas-vindas e objetivos da oficina.
- Apresentação dos participantes.

2. Palestra: Integração Curricular no Ensino Médio em Tempo Integral:

- Importância da integração curricular.
- Benefícios para o desenvolvimento dos alunos.
- Exemplos de práticas exitosas em outras escolas.

Referência:

A integração curricular visa a criação de uma educação mais holística e conectada, preparando os alunos para os desafios do século XXI (Silva, 2020).

3. Discussão em Grupo:

- Quais são os desafios atuais enfrentados pela escola em relação ao currículo?
- Identificação de oportunidades para integração curricular.

Sessão 2: Planejamento Colaborativo (2 horas)

1. Workshop: Análise do Currículo Atual:

- Revisão do currículo vigente.
- Identificação de áreas de sobreposição e possíveis pontos de integração.

2. Dinâmica de Grupos: Planejamento Interdisciplinar:

- Divisão em grupos por áreas de conhecimento (exatas, humanas, biológicas, etc.).
- Cada grupo deve identificar um tema comum e planejar uma unidade didática integrada.
- Apresentação dos planos de cada grupo e discussão coletiva.

Dia 2: Implementação e Avaliação

Sessão 3: Ferramentas e Metodologias (2 horas)

1. Palestra: Metodologias Ativas e TDIC na Integração Curricular:

- Introdução às metodologias ativas (Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida, etc.).
- Uso das TDIC para suportar a integração curricular.
- Referência: As tecnologias digitais permitem a criação de um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo (Almeida, 2019).

2. Workshop Prático:

- Exemplos práticos de atividades integradas usando TDIC.
- Desenvolvimento de uma atividade prática com foco interdisciplinar.

Sessão 4: Avaliação e Melhoria Contínua (2 horas)

1. Painel de Discussão: Estratégias de Avaliação para o Currículo Integrado:

- Métodos de avaliação formativa e somativa.
- Ferramentas para avaliar o impacto do currículo integrado no aprendizado dos alunos.

2. Plano de Ação:

- Cada grupo deve desenvolver um plano de ação para implementar as unidades didáticas integradas no próximo semestre.
- Discussão sobre cronogramas, recursos necessários e estratégias de acompanhamento.

3. Encerramento e Reflexão:

- Reflexão sobre os aprendizados da oficina.
- Compromissos e próximos passos.
- Avaliação da oficina pelos participantes.

Materiais de Apoio

- Leitura Recomendada:

- Silva, E. B. (2020). Integração Curricular no Ensino Médio. Editora Lumen Juris.
- Almeida, M. (2019). Metodologias Ativas na Educação Básica. Editora Atlas.
- Ministério da Educação (MEC). (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerações Finais

A oficina visa não apenas o desenvolvimento de um currículo integrado, mas também fortalecer a colaboração entre a equipe pedagógica e docente, criando um ambiente escolar mais coeso e orientado para o sucesso dos alunos. A implementação das atividades discutidas e planejadas durante a oficina deve ser acompanhada de um processo contínuo de avaliação e ajustes, garantindo que as práticas adotadas atendam às necessidades e expectativas de todos os envolvidos.