



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS  
GERAIS – CAMPUS OURO BRANCO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

**CLAUDETE APARECIDA ALVES**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES:  
ENTRE ESTRATÉGIAS E DESAFIOS, A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM  
TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS**

Ouro Branco

2023

**CLAUDETE APARECIDA ALVES**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES:  
ENTRE ESTRATÉGIAS E DESAFIOS, A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM  
TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Luce Tavares

Ouro Branco

2023

---

A474e Alves, Claudete Aparecida.

Educação profissional e tecnológica e suas possibilidades [manuscrito] :  
entre estratégias e desafios, a implantação do ensino médio em tempo  
integral profissional em Minas Gerais / Claudete Aparecida Alves. – 2023.  
188 f. : il. color.

Orientador: Marie Luce Tavares.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus Ouro  
Branco*, 2023.

1. Currículo. 2. Educação profissional, tecnológica e integral. 3. Reforma  
do ensino médio. I. Tavares, Marie Luce. II. Instituto Federal de Minas  
Gerais. *Campus Ouro Branco*. III. Título.

---

CDU 377.1(815.1)

Catálogo: Rosângela Marques de Souza  
Bibliotecária - CRB-6/2126



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS**  
**GERAIS Campus Ouro Branco**  
**Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão**  
**Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco**  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro  
Branco - MG - www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 22/09/2023 (vinte e dois de setembro de dois mil e vinte e três), com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **CLAUDETE APARECIDA ALVES** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais**". A **dissertação** foi considerada **APROVADA**.

O **produto educacional**, no formato e-book, intitulado "**Revisitando as Memórias da Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional: dos desafios às potencialidades**" foi **VALIDADO** pela Comissão Examinadora e considerado **APROVADO**.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Marcília de Sousa Silva (UFV)

Prof. Dr. Severino Joaquim Correia Neto (ProfEPT/IFF)

Prof. Dr. Pablo Menezes Oliveira (ProfEPT/IFMG - Suplente)

Profa. Dra. Marie Luce Tavares (ProfEPT/IFMG - Orientadora)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 22 de setembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcília de Sousa Silva, Usuário Externo**, em 26/09/2023, às 00:43, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **SEVERINO JOAQUIM CORREIA NETO, Usuário Externo**, em 27/09/2023, às 21:40, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---

[https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1890699&infra\\_sist...](https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1890699&infra_sist...)  
1/2 06/10/2023, 09:34 SEI/IFMG - 1681664 - Ata de Defesa - TCC



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares Professora**, em 28/09/2023, às 17:48, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1681664** e o código CRC **93A624B3**.

---

23712.001248/2023-61

1681664v1 [https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1890699&infra\\_sist...](https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1890699&infra_sist...) 2/2

*“Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei”.*

Almir Sater

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao nosso grandioso Deus que me concedeu discernimento, sabedoria, saúde, força e persistência para realizar este trabalho; pela concretização de um sonho quase inimaginável de me tornar mestra, apesar de tantos desafios enfrentados na minha caminhada.

Agradeço imensamente à minha Professora Orientadora Marie Luce Tavares, que se dedicou ao trabalho de orientação e me ajudou muito neste processo e a todos os professores da Rede Federal que puderam participar dos momentos de minha formação.

Às minhas colegas de trabalho, que me incentivaram e não deixaram que eu desistisse perante os momentos de angústia, desespero e sufoco.

Aos colegas da Turma/2021 do ProfEPT do IFMG Campus Ouro Branco, que sempre estiveram me apoiando, principalmente Débora e Jacqueline.

Aos meus pais que me deram a vida, exemplos de luta, confiança e responsabilidade.

À minha Irmã Roseli, que sempre esteve pronta para ouvir as minhas lamentações e angústias.

Carinhosamente, aos Profissionais da Escola, objeto da minha pesquisa, que participaram ativamente do meu trabalho de campo e a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento da minha dissertação e produto educacional.

E, em especial ao meu esposo Adilson e meu filho Klisman, que compreenderam e tiveram paciência comigo nos momentos de estresse e renúncia dos encontros em família e afazeres domésticos.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”

Paulo Freire, 1989.

## RESUMO

O Ensino Médio no Brasil vem sendo discutido desde o período imperial, incluindo o âmbito da Educação Profissional Tecnológica, Educação Integral e Integrada. Nos últimos anos, iniciou-se o movimento da Reforma do Ensino Médio, a qual, apesar de muitas controvérsias, encontra-se aprovada dentro das Políticas Públicas Nacionais. Esta pesquisa buscou analisar as estratégias e desafios da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional de uma Escola Estadual localizada no interior de Minas Gerais; compreender a trajetória da implantação na contribuição para ingresso neste novo modelo; e analisar a formação docente para a implantação do novo Currículo Referência do Ensino Médio. Para o desenvolvimento do estudo, foi necessário um aprofundamento em referenciais teóricos, que permearam os conceitos de Educação Profissional Tecnológica, Educação Integral, Ensino Médio, História do Ensino Médio no Brasil, Reforma do Ensino Médio, concepções de currículo e organização da arquitetura curricular. A metodologia utilizada foi um estudo de caso, pesquisa bibliográfica e de campo, por meio dos instrumentos: caderno de observações, questionários (*Google Forms*) e entrevistas semiestruturadas. Mediante os dados analisados, foi constatado que a comunidade escolar e seus sujeitos vivenciaram vários desafios desde a necessidade de transporte escolar para os estudantes, a organização do quadro de horários, a nova arquitetura curricular, com a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, a adequação das funções do corpo docente aos horários distintos das diferentes redes de ensino, a realização deficitária de formações dos profissionais, principalmente para desenvolvimento das atividades integradoras e os componentes da Formação do Curso Técnico em Informática (5º itinerário), o processo de comunicação, interesse, matrícula e permanência dos estudantes no novo modelo de ensino, até o desafio das atividades terem sido iniciadas no período da pandemia da COVID-19.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Profissional, Tecnológica e Integral. Reforma do Ensino Médio

## ABSTRACT

Secondary Education in Brazil has been discussed since the imperial period, including the scope of Technological Professional Education, Comprehensive and Integrated Education. In recent years, the Secondary Education Reform movement began, which, despite many controversies, has been approved within National Public Policies. This research sought to analyze the strategies and challenges of implementing Full-Time Professional Secondary Education (EMTI) at a State School located in the interior of Minas Gerais; understand the trajectory of implementation in contributing to entry into this new model; and analyze teacher training for the implementation of the new High School Reference Curriculum. To develop the study, it was necessary to delve deeper into theoretical references, which permeated the concepts of Technological Professional Education, Comprehensive Education, High School, and History of High School in Brazil, High School Reform, curriculum concepts and organization of curricular architecture. The methodology used was a case study, bibliographical and field research, using instruments: observation notebook, questionnaires (Google Forms) and semi-structured interviews. Through the data analyzed, it was found that the school community and its subjects experienced several challenges, from the need for school transport for students, the organization of the timetable, the new curricular architecture, with Basic General Training and Training Itineraries, the adaptation of the teaching staff's functions to the different schedules of the different educational networks, the lack of training for professionals, mainly for the development of integrative activities and the components of the Training of the Technical Course in IT (5th itinerary), the communication process, interest, enrollment and retention of students in the new teaching model, until the challenge of activities began during the COVID-19 pandemic period.

**Keywords:** Curriculum. Professional, Technological and Comprehensive Education. High School Reform

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Base Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Educação a distância
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBen	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PET	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Integrado
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SEB	Secretária de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE/MG	Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SER	Superintendência Regional de Ensino
TIC's	Tecnologias de informação e comunicação
UNED's	Unidades de Ensino Descentralizadas

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Matriz Curricular - Resolução SEE Nº 4.292 DE 11 de março de 2020 .....	70
Figura 2 - Capa do Produto Educacional .....	97
Figura 3 - Sumário do Produto Educacional .....	98
Figura 4 - Pesquisa de Opinião da Rede Estadual de MG – Novo Ensino Médio.....	114

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atuação Profissional Simultânea.....	71
Gráfico 2 - Comunicação para profissionais sobre o EMTI Profissional .....	74
Gráfico 3 - Preparação específica para a Implantação do EMTI.....	75
Gráfico 4 - Comunicação para alunos sobre o EMTI Profissional.....	76
Gráfico 5 - Interesse dos alunos no EMTI Profissional .....	76
Gráfico 6 - Interesse quanto à escolha do Curso Técnico (5º Itinerário).....	77
Gráfico 7 - Interesse as demais atividades do Itinerário Formativo.....	77
Gráfico 8 - Segmento que pertence.....	80
Gráfico 9 - Instituições em que trabalham os participantes.....	81
Gráfico 10 - Nível de orientação sobre o EMTI Profissional .....	82
Gráfico 11 - Levantamento do interesse dos estudantes no EMTI Profissional.....	83
Gráfico 12 - Espaços de participação e discussão sobre o EMTI Profissional.....	84
Gráfico 13 - Parcerias para a implantação do EMTI.....	86
Gráfico 14 - Formação específica Curso Técnico em Informática.....	87
Gráfico 15 - Treinamento específico para Itinerários Formativos.....	87
Gráfico 16 - Layout do <i>E-book</i> (cores, imagens, elementos, gráficos, quadros)....	105
Gráfico 17 - Avaliação geral do E-book.....	113
Quadro 1 - Matrícula/permanência de estudantes no EMTI.....	78
Quadro 2 - Do planejamento à validação.....	96
Quadro 3 - Perfil dos(as) Avaliadores (as).....	102
Quadro 4 - Relação das questões avaliadas.....	104
Quadro 5 - Visualização, facilidade de leitura.....	106
Quadro 6 - Clareza na apresentação do conteúdo.....	106
Quadro 7 - Linguagem utilizada adequada aos profissionais da Educação.....	107
Quadro 8 - As informações presentes trazem conteúdo relevante com a EPT.....	107
Quadro 9 - Contribuição para elucidação e entendimento do EMTI.....	108
Quadro 10 - Informações importantes para as escolas que ofertam o EMTI.....	109
Quadro 11 - Contribuição para elucidação e entendimento da Reforma do EM.....	110
Quadro 12 - Perfil dos (as) avaliadores (as) – Reforma do Ensino Médio.....	110
Quadro 13 - Entendimento acerca da EPT de modo geral.....	112

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>21</b>
2.1 Revisitando a História do Ensino Médio no Brasil	24
2.2 Reforma do Ensino Médio	33
2.3 Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos	41
2.4 Ensino Médio Integral e Profissional em Minas Gerais	49
2.5 Currículo e suas diferentes concepções	56
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>66</b>
3.1 Abordagem metodológica e o tipo de pesquisa	66
3.1.1 Os procedimentos da pesquisa na Escola Estadual Juventudes	66
<b>4. RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>68</b>
4.1 Análise a partir das observações da pesquisa de campo	68
4.1.2 Formação Continuada dos Profissionais	73
4.1.3 Um desafio gigante: matrícula/entrada/permanência dos estudantes	75
4.1.4 Apreciação do Projeto Político Pedagógico – PPP	79
4.2 O olhar dos profissionais acerca da implantação do EMTI Profissional	80
4.2.1 Visão da vivência do gestor no processo de implantação do EMTI Profissional (entrevista): estratégias e desafios	88
4.2.2 Visão da vivência do corpo docente (entrevista)	91
<b>5. PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>93</b>
5.1 Da organização à elaboração do Produto Educacional	96
5.2 Aplicação e avaliação do produto educacional	99
5.2.1 Apresentação	100
5.2.2 Perfil do(a) Avaliador(a)	101
5.2.3 Avaliação do Produto Educacional	104
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES</b>	

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica a qual todo cidadão brasileiro tem direito. A sua universalização passou a fazer parte das Políticas Públicas Nacionais, desde a Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), do Plano Nacional de Educação, na meta 3, na meta 6 como proposta de Educação Integral e na Meta 11 com atendimento à Educação Profissional. É também dever do Estado e da família, garantindo incentivos colaborativos da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Apesar de estar em discussão há algumas décadas, o Ensino Médio, Educação Integral e Educação Profissional vêm sendo discutidos desde o século passado, com o manifesto dos pioneiros no Brasil, em 1932 e com as reformas educacionais a partir dos anos 1950. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode se relacionar com os processos educativos apresentando as mesmas finalidades, compreende-se a integração como algo mais amplo (CIAVATTA, 2011). Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) apontam que:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida –o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 31).

Sabemos que qualquer mudança causa discussões, principalmente na participação crítica e consciente de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios. Nesse sentido, esta pesquisa abordará as estratégias e desafios frente ao processo de implantação de um currículo referência, em específico do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, que movimentou a instituição integrante desta pesquisa em suas dimensões administrativas, pedagógicas e principalmente na formação dos docentes.

Embora esse processo de implantação do Ensino Médio Integral Profissional esteja em consonância com as novas diretrizes do Ensino Médio, causa muitas angústias e incertezas quanto a sua efetivação enquanto Política Pública Nacional e Estadual. Segundo Ramos (2017), a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas os quais vivenciamos na educação nos anos anteriores.

Considerando as informações citadas, a Escola *Estadual Juventudes*<sup>1</sup> foi inserida no projeto piloto da implantação do Ensino Médio em Educação Integral Profissional, através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário um aprofundamento em referenciais teóricos, que permearam os conceitos e concepções de Educação Profissional (EPT), Educação Integral, Ensino Médio, História do Ensino Médio no Brasil e sua trajetória, a Reforma do Ensino Médio, o Ensino Médio Integral e Educação Profissional no Estado de Minas Gerais, concepções de currículo, organização curricular do Ensino Médio Integral Profissional a partir de um currículo referência, dentre outros. Diante disso, a pesquisa buscou analisar as estratégias e desafios da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional pela Escola Estadual Juventudes; compreender a trajetória da implantação na contribuição para ingresso neste novo modelo; e analisar a formação docente para a implantação do novo Currículo Referência do Ensino Médio.

Dessa forma, a pesquisa favoreceu a compreensão das estratégias e os vários desafios enfrentados pela Escola Estadual no processo de implantação do Ensino Médio Integral (EMTI) Profissional. A partir disso, a elaboração do produto educacional contribuiu para reflexão das práticas para a formação e reflexão dos fazeres pedagógicos considerando as novas Diretrizes do Ensino Médio.

Considerando a realidade bastante diversa desta Escola, compreender como se deu o processo de implantação de Ensino Médio Integral Profissional, a partir de uma proposta do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais, pressupõe a participação crítica de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios; formação do seu corpo docente e a trajetória da mesma numa perspectiva de Educação Integral omnilateral.

Mediante esse contexto, o problema a ser respondido foi: Quais as estratégias e desafios enfrentados pela comunidade escolar na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional na Escola Estadual Juventudes?

Ao pensar nesta escola pública com abrangência em um currículo de ensino médio integral nos remete aos desafios. Um deles é a ruptura com a fragmentação dos componentes curriculares.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um

---

<sup>1</sup> Escola Estadual Juventudes se refere ao codinome dado à Escola Estadual de um Município do interior de Minas Gerais, na qual foi realizada a pesquisa e garantido o anonimato dos seus participantes.

contexto tempo- espacial. Um processo educativo que se pretendia “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GATTI, 2009 *apud* GUARÁ, 2009, p. 16).

Assim, o Estado de Minas Gerais homologou o “Currículo Referência de Minas Gerais” que retrata a Educação Integral de forma interdimensional, trazendo os quatro pilares da Educação: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a conviver (UNESCO, 1999). O Currículo Referência se apresenta numa tentativa de associar a formação básica a outros conteúdos e experiências que garantam a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e ocupação da cidade como território educativo.

A reformulação do currículo do Ensino Médio advém de várias tentativas desde a primeira década do século XXI, passando por vários momentos que marcaram a educação brasileira. Confrontados históricos, muitos jovens ingressos no Ensino Médio não conseguem concluir a educação básica nas escolas públicas brasileiras (IBGE, 2010).

Além disso, aconteceram diversos movimentos políticos e sociais que marcaram os debates para elaboração das bases legais entre a Constituição Federal de 1988 até a LDB nº 9396/96 que traz o seguinte em seu artigo 22: a “Educação básica tem por finalidade desenvolver no educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1988, s/p).

Percebe-se que o Ensino Médio, pós LDB, incorpora a ideia de trabalho e o desenvolvimento da cidadania como base para a formação dos jovens. Assim, a própria LDB destaca a finalidade desta etapa:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo 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, relacionado à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 28).

Dando continuidade à base legal, o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 menciona que no Ensino Médio deve-se trabalhar a formação dos adolescentes com uma perspectiva de um contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições e existência e perspectivas de futuro desiguais. Então, entra em jogo a reformulação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

A partir de algumas discussões, a reformulação do Ensino Médio, de dados relativos à evasão e fracasso dos estudantes (IBGE, 2010), em 2017, deu-se a aprovação da Lei 13.415 e em 2018 a normatização do Novo Ensino Médio através da Resolução CNE 03, de 21/11/2018, que estabelecem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Considerando essas legislações, a Escola Estadual Juventudes foi inserida no projeto piloto da implantação do Ensino Médio em Educação Integral Profissional, através da Secretaria de Estado de Educação de MG. A partir dessa experiência, compreender o processo de implantação do currículo referência do Ensino Médio Integral Profissional nesta Escola Pública Estadual remete à reflexão sobre diversos aspectos, tais como, históricos, científicos, humanísticos, culturais e estruturais.

Diante da trajetória desta Escola na Educação Integral desde o Ensino Fundamental, da comunidade e da realidade em que está inserida, da minha trajetória estudantil e profissional, e do envolvimento com a Educação Integral, com a Educação Profissional e com Currículo Referência do Ensino Médio no Estado, emergiu o meu interesse para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em vista disso, este trabalho teve como objetivo geral analisar as estratégias e desafios enfrentados por uma Escola Estadual no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional. Ademais, buscou-se os seguintes objetivos específicos: identificar como se deu a participação da comunidade escolar no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional; compreender a formação continuada do corpo docente para implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional; analisar a arquitetura curricular apresentada na implantação do EMTI; e produzir um livro de memórias, formato *e-book*, de acesso público, a fim de auxiliar na (re)elaboração de orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio Integral Profissional e demais políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais.

Para tanto, a busca pela compreensão de como se deu a formação continuada do corpo docente para implantação deste currículo perpassou por várias instâncias. Tendo em vista que esta Escola Estadual fica localizada em um bairro nobre do município onde está inserida, que não atende os “sujeitos” do seu entorno, o processo de conscientização da comunidade escolar quanto à aceitação de um novo modelo de ensino foi bastante desafiante.

Entender como os estudantes, oriundos de diversas comunidades vulneráveis do entorno da Escola ou algumas áreas de zona rural, conseguiram se matricular na escola em período integral foi de suma importância para análise das políticas públicas e do processo de implantação de um currículo referência proposto dentro das novas Diretrizes do Ensino Médio da educação

básica brasileira.

A necessidade de mudança quanto a esta formação requer apoio na formação omnilateral, que implica competência técnica e compromisso ético, que se revelam através da atuação dos profissionais da escola ancorada em políticas públicas das mais diversas, desde as políticas regionais, estaduais e federais. Essa perspectiva de formação,

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Compreende-se que uma prática pedagógica significativa de uma escola pública decorre da necessidade de muita reflexão sobre os sujeitos de vivência e seus territórios e a relação deles com o mundo do trabalho, da cultura, da relação dos saberes e também das relações sociais.

A ideia nos remete ao questionamento sobre diversos aspectos que puderam ser identificados por meio desta pesquisa, tais como, aspectos históricos, políticos, científicos, humanísticos, culturais, sociais e estruturais e como eles impactaram este processo de implantação, sendo considerados dentro da perspectiva de uma Educação Integral integrada com a Educação Profissional. Assim,

compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. No caso da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os próprios processos produtivos, relativos as profissões, para as quais os estudantes são formados, podem ser essa referência. Por mais que esses sejam particularidades produtivas, que implicam em dimensões científicas e em técnicas específicas, eles guardam determinações da totalidade social que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental dentre outras (RAMOS, *apud* ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 35).

Sabemos que a participação crítica e consciente de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios diversos causam determinados impactos no processo de implantação de um currículo referência, principalmente de um currículo integrado, que movimentou a instituição em suas dimensões administrativas e pedagógicas.

Silva *et al.* (2019) exemplificam que a Secretaria de Estado de Educação indicou 523 escolas para o EMTI 2017. Dessas escolas, 414 foram aceitas. O MEC aprovou a Portaria 1.145 em 10 de outubro de 2016. Essa lei determinou a criação de uma política para incentivar o ensino médio em tempo integral. Em seguida, foi publicada a Portaria 727, em 13 de junho de 2017. Essa lei estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para o EMTI. Foi aprovado de acordo com a Lei nº 13.415, criada em 16 de fevereiro de 2017. A Portaria MEC 727/2017

estabelece que as escolas de ensino médio devem funcionar em tempo integral. O objetivo dessa política é incentivar os estados e o Distrito Federal a acrescentar escolas de ensino médio em tempo integral. Isso é feito por meio do repasse de dinheiro e recursos às secretarias estaduais de educação e à SEE (Distrito Educacional). Todos os países participantes desenvolvem um plano de dez anos que incorpora as diretrizes e medidas estabelecidas por esta portaria.

O Ministério da Educação trabalhou com a Secretaria de Educação Básica para abrir um segundo processo de adesão ao EMTI em 3 de julho de 2017. Esse processo permitiu que eles incluíssem escolas no programa por meio da Portaria MEC 727/2017. As instituições que desejaram abrir uma nova escola nessa categoria deveriam seguir as orientações do Capítulo II da Portaria MEC 727/2017. Enquanto o pedido inicial de uma escola só precisava ser decidido em 40 dias, o prazo estendido foi dado às SEEs para que elas montassem o melhor plano possível. Isso foi feito a partir de solicitação do conselho estadual de educação e com o auxílio das equipes do consulado e da implementação. O novo prazo terminou em 11 de setembro de 2017 e foi reaberto por um curto período em outubro (SILVA et al., 2022).

Assim, com essa contextualização da implementação da Lei 13415/17 e do Currículo Referência de Minas Gerais, que foram pontos relevantes para a pesquisa, este trabalho foi elaborado a partir dos objetivos propostos, utilizando-se inicialmente da Introdução, do Referencial Teórico e posteriormente da pesquisa de campo. Ele foi dividido em seis seções.

A primeira seção é a Introdução, que apresenta uma visão geral do trabalho, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos e problema de pesquisa. Na segunda, apresentamos o Referencial Teórico, tendo como principais autores RAMOS (2017), CIAVATTA (2005, 2011), FRIGOTTO (2005, 2009, 2015), GATTI (2010), KUENZER (1997), SILVA (1994), ARROYO (2012, 2013, 2014), diversas resoluções e diretrizes educacionais.

Em seguida, na terceira seção, os procedimentos metodológicos são apresentados de forma detalhada. Na quarta, os resultados e análise dos dados; apontamentos analisados na pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, por meio dos instrumentos: caderno de observação, documentos, questionários on-line e entrevistas semiestruturadas. Na quinta, apresentamos o Produto Educacional, um Livro de Memórias no formato *e-book*. Na sexta seção, trazemos as considerações finais e, por último, as referências e os apêndices.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este tópico tem como objetivo apresentar os dados teóricos coletados por meio de referencial realizado sobre o tema e os conceitos que se relacionam a ele, visando identificar os

desafios e os processos legais e práticos que compreendem na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional em uma escola pública estadual.

Segundo França (2021), a mudança na política pública em educação que o Brasil adotou na década de 1990 teve uma ampla gama de efeitos. Um deles foi o aumento do escopo das responsabilidades da gestão escolar e da intensidade de seu trabalho. Além disso, essa nova abordagem alterou o propósito, os processos e os objetivos das escolas, substituindo-os por princípios mais empresariais.

O movimento da Nova Gestão Pública percebeu a importância de formar um vínculo estreito entre os setores público e privado para impulsionar sua agenda. Isso passou a ser facilitado pelo aumento do número de Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações Sociais (OSs), comumente referidas como Terceiro Setor. Esses grupos promovem a implementação de princípios de gestão nas escolas por meio da criação de objetivos, processos de trabalho e propósitos a partir de suas sugestões. Essas recomendações são então disseminadas entre as empresas por integrantes do Terceiro Setor, que são consideradas parte do chamado Quarto Setor. As ideologias de responsabilidade social corporativa apresentam aos gerentes princípios gerenciais que reforçam o poder da classe capitalista. Entre outras coisas, isso inclui reduzir a influência do estado e aumentar a influência da indústria privada como órgão regulador (FRANÇA, 2021).

Os programas de reforma educacional se opõem com objetivos e métodos conflitantes – o que os torna um ambiente hostil para o progresso educacional. A criação da Política de Promoção do EMTI exigiu a análise de mudanças mais amplas nas relações do Estado com a sociedade civil. Essas alterações compreendem estratégias de desregulamentação e terceirização inspiradas na responsabilidade social corporativa. Desde a década de 1990, o empresariado brasileiro vem lidando com a crescente influência de organizações não governamentais, fundações e outras instituições do terceiro setor em seus negócios. Isso resultou em uma necessidade percebida de criar uma nova forma de sociabilidade por meio de interações no local de trabalho com esses grupos (FRANÇA, 2021).

Rizzatti e Souza (2020) afirmam que a razão é que essas organizações são vistas como tendo uma agenda política e ideológica prática baseada na promoção de uma visão neoliberal alternativa. Elas implementam essa agenda por meio de medidas sociais, como acordos de parceria na oferta de educação em escolas públicas. Isso as aproximam das instituições escolares na medida em que o Estado se afasta e se torna única e exclusivamente o agente regulador. Dessa forma, o Estado corrobora com as ideologias das agências multilaterais. É por isso que as propostas mais recentes de educação em tempo integral são vistas como

provenientes de uma perspectiva empresarial e não governamental. Essas mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil teriam fortalecido sobremaneira a responsabilidade social das empresas brasileiras.

É retratado pelo Estado como um passo positivo para a criação de uma nova forma de sociabilidade para o país. Essas ideias são levadas adiante quando se considera como as organizações do terceiro setor passaram a usar os processos educacionais e os métodos de ensino das escolas para promover suas agendas ideológicas. No entanto, várias questões ainda permanecem, apesar desta mudança positiva. Por exemplo, essas escolas ainda devem enfrentar os esforços corporativos de reforma educacional que duas filosofias primárias e divergentes existem neste contexto. A primeira se opõe a um paradigma empresarial capitalista representado por ONGs, OSs, fundações e institutos. Enfatiza a necessidade de um sistema de escola pública que desenvolva a pessoa humana por meio de uma educação holística. Isso se opõe a outra abordagem que apóia a desregulamentação e a terceirização incorporadas por políticas governamentais recentes que incentivam o ensino médio em tempo integral (RIZZATTI; SOUZA, 2020).

Isso é implementado por meio de ações como a terceirização de programas sociais para áreas locais. O Estado precisa criar e fazer cumprir políticas sociais com recursos públicos por meio da criação de parcerias entre CENPEC, MEC-CENPEC, Fundação Vanzolini, ONGs, SOs e fundações como demanda da educação aos outros setores constituintes da sociedade. Eles também precisam implementar a Política de Incentivo ao Ensino Médio em Tempo Integral por meio da Secretaria Estadual de Educação do CENPEC. A inclusão da proposta do EMTI na Consolidação do Novo Ensino Médio pela Lei n. 13.415/2017 ganhou muita atenção de organizações educacionais e ONGs. Isso os levou a colaborar com outros grupos para implementar a educação secundária em tempo integral em todo o Líbano. Eles perseguiram esse objetivo influenciando as escolas a formar parcerias intersetoriais com outros setores da educação (RIZZATTI; SOUZA, 2020).

A cooperação público-privada facilita a desregulamentação do estado, transferindo algumas responsabilidades escolares para empresas comerciais. Os educadores reconhecem a necessidade de resolver a principal dificuldade educacional – a falta de um currículo de tempo integral – enquanto continuam seus esforços de reforma. Isso os leva a desenvolver parcerias pedagógicas entre escolas, organizações do terceiro setor e outras instituições. Esses grupos do terceiro setor incluem fundações, ONGs e OSs. A parceria intersetorial resultante faz com que essas organizações do terceiro setor façam parte do horário integral da escola. No entanto, isso também resulta em algumas contradições, limitações e até manutenção de problemas já

vivenciados pelos alunos (FRANÇA, 2021).

Diante desse dilema, não há uma solução clara proposta nos planos de reforma. Os Programas de Reforma do Ensino Médio e a Política de Fomento ao EMTI não conseguiram solucionar as dificuldades históricas apontadas pelo recorte. Em vez disso, criaram intencionalmente critérios de elegibilidade para selecionar poucas escolas que não precisam de recursos para manter seu funcionamento. Esse comportamento está de acordo com o neoliberalismo; o Estado retira parte de sua oferta de educação integral do governo central e transfere a responsabilidade para a sociedade civil. Isso é feito por meio de princípios de descentralização e terceirização para instituições públicas.

## **2.1 Revisitando a história do Ensino Médio no Brasil**

Os marcos teóricos mais específicos do processo que resultaram na formação docente moderna se relacionam com a evolução da ideia que coloca como uma necessidade a realização de estudos acadêmicos voltados para o desenvolvimento infantil e juvenil, bem como para o uso do espaço escolar como ambiente de transformação intelectual, social e estrutural. O caminho da Educação no Brasil começa no período colonial e segue em processo em busca da universalização e do acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros como prevê a Constituição Federal de 1988, ainda em vigência em todo o território nacional.

Foi em 1549 que os primeiros Jesuítas, como eram chamados aqueles que tinham como função ensinar e catequizar os povos, desembarcaram pela primeira vez na Bahia. O sistema funcionava em associação direta com o governo português da época que exercia seu poder de dominação sobre os povos nativos através da força bruta e também da imposição de sua cultura como a única via correta e aceitável (RANGHETTI, 2018).

Mesquida (2013) expõe que era por meio de escolas improvisadas levantadas por índios em estado escravista que a anulação da religião e das crenças dos nativos ocorria, sendo substituída pela imposição da catequização e da conversão dos meios para a religião Católica. Enquanto isso, os portugueses em estágio de formação frequentavam colégios oficiais, onde havia um investimento intenso em sua educação formal, religiosa e para serviços de comando.

A chamada “Companhia de Jesus” ficou marcada como uma das maiores e mais poderosas escolas de catequese da época, isso porque era revolucionária nas metodologias de ensino da religião católica para os nativos que não eram alfabetizados e por isso aprendiam por meio do teatro, da música, da poesia e de muitas outras atividades lúdicas, heranças que são encontradas até os dias de hoje em muitas salas de aula do Brasil (MESQUIDA, 2013).

Apesar de a educação para os nativos ser completamente voltada para a catequização, esse também era um importante aspecto da educação destinada aos filhos dos colonos portugueses, isso porque a religião não era uma exclusividade das classes mais pobres da pirâmide social da época, mas sim destinada a todos os portugueses. Porém, a elite colonial tinha contato com ensinamentos muito mais profundos, destinados justamente à expansão da linguagem e o conhecimento de matérias que se relacionavam com o que havia de mais moderno no meio acadêmico (MESQUIDA, 2013).

Saviani (2009) chama atenção para o fato de que a origem familiar do indivíduo era o que definia o seu acesso ao sistema educacional da época, porém, mesmo aqueles que eram de origem diretamente portuguesa tinham empecilhos para estarem inseridos nas salas de aula. Isso porque, segundo documentos históricos da época, apenas o filho do meio de uma família portuguesa tinha o direito de estudar e seguir com aplicações acadêmicas na Europa, comandar a família era obrigação do filho mais velho e seguir uma vida religiosa era o futuro do filho mais novo. As mulheres, mesmo que de família nobre, não eram inseridas em nenhum tipo de sistema educacional formal, a elas cabia a vida doméstica e religiosa.

O *Ratio Studiorum* pode ser considerado o primeiro Currículo Educacional do qual se tem conhecimento, datado de 1599, tinha como objetivo definir os conteúdos que deveriam ser ensinados pelos Jesuítas sobre a Igreja Católica e a religião como um todo para os nativos e com acréscimo da gramática e das humanidades para os filhos de colonos (NEGRÃO, 2000).

Foi apenas através da assinatura do Tratado de Madrid, em 1750, entre Portugal e Espanha, que a Companhia de Jesus passou a não ser mais tão bem aceita, culminando na sua expulsão do Brasil nove anos depois. Mesmo que houvesse diferenças estruturais e práticas daquele modelo de ensino para o atual, ainda há muitas heranças que podem ser observadas nas salas de aula modernas, principalmente daquelas que são associadas ao ensino por meio de atividades lúdicas (NEGRÃO, 2000).

Segundo Vieira (2008), a ruptura com os Jesuítas e a tentativa de estruturar um modelo de ensino que fosse voltado para os ensinamentos práticos que poderiam ser utilizados e aplicados na rotina dos jovens durou cerca de dez anos, representando um processo que teve reflexos negativos para toda a geração que se formou durante esse período sem acesso a um sistema de ensino de qualidade.

Em 1808, ano em que a Família Real Portuguesa chega ao Brasil, a Educação passa a ser lei no Brasil e resulta em diversos investimentos no setor educacional, como o nascimento das primeiras escolas de ensino superior em território nacional. Muitas alterações sociais e estruturais ocorreram nesse período, sendo transformadas após a proclamação da Independência, tendo um

marco na década de 1920 por meio do movimento Escola Nova, no qual a inclusão era uma das principais premissas (VIEIRA, 2008) de estudos para a formação de profissionais capazes de ensinar indivíduos durante suas fases escolares iniciais e gestores educacionais. A primeira lei que visava regulamentar o curso no Brasil foi sancionada em 1939: Decreto-Lei nº 1.190.

Na formatação inicial, ainda em 1939, o Curso de Pedagogia era oferecido na condição de bacharelado com três anos de duração. Para que pudesse lecionar através da condição de licenciado, esse pedagogo deveria cursar mais um ano de extensão apenas dedicado a ensinamentos relacionados à Didática e à Prática de Ensino (SARTI, 2019).

Diniz e Goergen (2019) apontam que a crise que assolou o mundo em 1929 fez com que o mercado de trabalho se tornasse muito mais exigente e a educação superior fosse ainda mais valorizada, viabilizando grande destaque em meio a tanta concorrência. Logo, a década de 30 foi marcada pelas reivindicações das classes trabalhadoras em busca de melhores condições de acesso à educação, ou seja, a democratização do ensino no país.

Surge em 1932 o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que foi primordial na defesa da universalização da educação e da entrada das classes sociais mais baixas no sistema educacional do país. Afirmações ilustradas pelo trecho do Manifesto a seguir:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (LIMA, 2019, p. 40).

Sendo assim, é preciso que haja a compreensão de que no contexto da época as demandas por acesso à educação de qualidade e democratização do ensino não tinham a evolução acadêmica como foco principal, não para a maioria esmagadora da população. Na verdade, a classe trabalhadora passou a se reconhecer como prejudicada em um sistema de produção que tendia a privilegiar aqueles que possuíam educação, não apenas básica como também de nível superior (LINHARES *et. al.*, 2017).

Logo, a pressão popular tomava força e a pedagogia, bem como todo o sistema educacional do país, passaram a ser questionados e repensados. Contexto em que surgem as primeiras universidades consideradas democráticas: a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935, ambas disponibilizam o Curso de Pedagogia em suas grades (PIMENTA *et al.*, 2002).

Sarti (2019) narra que foi através do Decreto-Lei nº 1.190 que surgiu o primeiro modelo nacional para os cursos de pedagogia e licenciatura, como já supracitado, nos quais era necessário cursar três anos do curso de pedagogia e mais um ano de especialização em didática em sala de aula.

O foco do curso de bacharelado em Pedagogia era diferenciado. Segundo Albuquerque e Rocha (2018), era destinado àqueles indivíduos que desejavam preencher cargos técnicos junto ao Ministério da Educação, atuando na linha de frente do sistema educacional brasileiro e prestando serviços à administração pública de forma direta.

Esse sistema permaneceu em vigência no Brasil por muitos anos, até que foi alterado de forma significativa, e com interesses econômicos e de viabilização de acordos internacionais, no período que compreende a Ditadura Militar. Nesse contexto, o sistema educacional foi submetido a acordos com grandes empresas norte-americanas que visavam fortalecer o aspecto técnico no ensino básico, médio e superior no país. Dessa forma, seria possível formar cidadãos com habilidades úteis para o mercado industrial da época e que possuíssem potencial para trazer benefícios para a economia da época (ALBUQUERQUE; ROCHA, 2018).

Andrade e Silvestre (2018) ressaltam que o Curso de Pedagogia foi alvo de muitos questionamentos durante esse período, tendo a sua validade e necessidade colocadas em pauta, visto que uma grande parte das pessoas defendia que os alunos deveriam ser submetidos a cursos de licenciatura plena na área que quisessem seguir. Nessa perspectiva, a pedagogia era vista apenas como um conjunto de ensinamentos que antecederiam o conhecimento real e necessário que viria apenas com a especialização em didática.

Os movimentos sociais em defesa da permanência e melhoramento do Curso de Pedagogia foram fundamentais nesse processo. O contexto que dá origem ao movimento estudantil está relacionado ainda com a luta pelo fim das repressões impostas pelo período militar e as alterações implementadas que reduziam os alunos a um investimento para a economia do país, e não seres pensantes que necessitavam de base e apoio para se desenvolverem de forma saudável (ANDRADE; SILVESTRE, 2018).

Segundo Mascarenhas e Franco (2017), foi ainda na década de 50 que a história da educação e da pedagogia tomaram novos rumos, não apenas de forma prática, mas também na forma como eram marcados os fatos e a interpretação dos mesmos. A história da educação e da pedagogia tornou-se mais aberta, flexível e conta com pesquisas direcionadas e mais completas. O fim dessa transição ocorre apenas na década de 70, na qual os cursos de pedagogia fazem parte da chamada revolução da historiografia.

Ainda nesse período, entre a década de 40 e 60, a educação e o curso de pedagogia eram

voltados para a indústria das massas que marcava a época. Ou seja, era desenvolvida para ser economicamente rentável, acima de tudo. Tendo como base as teorias industriais mais influentes da época: o fordismo e o taylorismo (MASCARENHAS; FRANCO, 2017).

Apenas em 1961 que o até então Congresso Nacional aprovou a Lei 4.024/61 chamada de “Diretrizes e Bases”, a partir da qual o Conselho Federal de Educação deveria implementar currículos educacionais nos quais estivessem descritos os conteúdos básicos e indispensáveis para o ensino em diversos cursos de graduação, principalmente o de Pedagogia.

Esse currículo, como supracitado, ainda tinha como objetivo primordial formar técnicos em busca de produzir mão de obra nacional e alavancar as indústrias no Brasil. Logo, o curso de Pedagogia também seguia esse modelo, visto que desde aquele período a educação já era vista como um ato político e se alterava de forma condizente (TELLES, 2018).

Novamente, os adventos que compreenderam o período de Ditadura Militar no Brasil comprovam a relação clara que existe entre a política de um país e o seu sistema educacional. Tal realidade se deve ao fato de que essas duas esferas devem estar alinhadas, caso contrário o Estado pode ser ameaçado em seus interesses, o que ocorreria caso os alunos fossem ensinados de forma libertária em um regime ditatorial (FIALHO *et al.*, 2016).

A década de 80 foi marcada pelas reflexões críticas acerca do ensino no Brasil, o enfraquecimento dos cursos de Pedagogia e a insuficiência do modelo educacional sustentado até o momento. Fuchs (2019) expõe que os cursos de formação em pedagogia passaram a formar profissionais com conhecimentos mais gerais e menos específicos, a fim de melhor atender uma variedade maior de alunos.

O autor descreve ainda que esse período foi marcado por uma grande confusão sobre a real ocupação e os estudos que deveriam ser direcionados aos cursos de Pedagogia, visto que ainda não havia uma distinção sólida entre a função do Pedagogo e a função do professor escolar, não havendo assim uma melhora significativa nos cursos ofertados no país (FUCHS, 2019).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foram criadas e sofreram uma série de alterações em seu conteúdo até resultar no formato que conhecemos hoje. A LDB pode ser compreendida como o conjunto de leis relacionadas à educação nacional em todas as suas fases, desde o maternal até o nível superior. Nesse documento se encontram garantidos por lei o direito e o dever a educação para todos os cidadãos maiores de seis anos. Compreendendo assim a Educação Infantil que vai do zero aos cinco anos, até o Ensino Superior que tem apenas idade mínima para ingresso. São também separadas pela LDB, as responsabilidades educacionais direcionadas aos municípios, estados e da federação que são utilizados como base para a formação do currículo de ensino dos conteúdos de Matemática que devem ser compreendidos

pelos pedagogos para que possam ser ensinados em sala de aula (CURY, 2017). Além da LDB, a Base Nacional Comum Curricular também é extremamente importante para a área da Educação no Brasil e para as atividades profissionais exercidas na mesma.

Reis *et al.*, (2020) problematizam que existe uma confusão no conceito de “formação docente” uma vez que essa expressão pode ser utilizada de duas formas: para definir quais são os programas e iniciativas propostas pelo Estado para formar e habilitar profissionais para atuarem na educação básica e para definir quais são as exigências profissionais e curriculares que devem ser atendidas pelos educadores segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) desenvolvida e sustentada pelo governo.

Sendo assim, é possível associar os estágios finais da construção da formação docente no Brasil à definição dessas exigências e o desenvolvimento de programas de capacitação para educadores, principalmente por intermediação do Conselho Nacional de Educação – CNE. Como bem prevê o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, art. 62).

As diretrizes estabelecidas pela Lei definem que os profissionais da educação no Brasil devem ser formados academicamente, o que inclui graduações plenas em licenciaturas ou o curso de Pedagogia, porém, o Magistério em segundo grau segue sendo válido tendo em vista a experiência e os conhecimentos adquiridos durante toda a jornada educacional desse profissional, além de levar em consideração a falta de mão de obra capacitada nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Nesse contexto, o Ensino Médio representa a última etapa da Educação Básica e tem trazido grandes discussões e preocupações aos educadores e sociedade em geral. Com isso, muitos desafios precisam ser enfrentados, tais como, a reprovação, os altos índices de evasão, a distorção idade-série, a desigualdade de aprendizagem.

No que tange a história do Ensino Médio no Brasil, podemos tomar como ponto de partida o período imperial, o qual “representa um marco na história do ensino secundário entre nós” (HAIDAR, 1972, p.14).

O Ato Adicional de 1834 da Constituição de 1824 trouxe alguns pontos relacionados ao federalismo, no qual foram criadas as Assembleias Provinciais. Nesse ato, as províncias puderam promover e regulamentar o ensino primário e o médio; a Federação ficou responsável pelo ensino primário e médio no município da Corte e o superior em nível nacional.

As inclinações federalistas das Províncias tinham por finalidade ganhar autonomia do Governo Central estabelecido durante a Monarquia, sobretudo no período regencial. ‘A lei aprovada em agosto de 1834 e conhecida como Ato Adicional introduziu modificações fundamentais na Constituição Imperial de 1824. Criou Assembleias Legislativas provinciais, extinguiu o Conselho de Estado (reduto de políticos de tendências restauradoras do Primeiro Reinado), transformou a cidade do Rio de Janeiro em município neutro da Corte e instituiu a Regência Una, eleita por votação nacional e fortalecedora dos setores aristocráticos regionalistas e federativos (FAUSTO, 2007, p. 162-163).

No ano seguinte, em 1835, foi criado o Colégio Pedro II, tão famoso no Brasil. Situado na cidade do Rio de Janeiro, que antes representava a corte, tinha como finalidade a formação da grande elite brasileira, na qual incluía os altos cargos políticos, administrativos e intelectuais. Continuou com o mesmo propósito durante o período monárquico e no período republicano.

Devido ao não reconhecimento de títulos dados aos liceus das províncias do Colégio Pedro II e sim somente aos Bacharéis de Letras, eles foram desaparecendo gradativamente, dando lugar às matérias preparatórias para o sistema de estudos parcelados. Sendo assim, a partir de 1870, a iniciativa privada começou a ganhar campo na Educação Brasileira.

Com a Constituição de 1891, a Igreja perdeu o poder educacional para o Estado, com o objetivo de laicizar a sociedade e a educação, finalizando também o voto que se baseava na renda e iniciando uma nova etapa de voto somente para as pessoas alfabetizadas do sexo masculino. Mas mesmo assim, o modelo de ensino seguia métodos autoritários e disciplinares. A divisão do ensino permaneceu como era anteriormente: o ensino primário sendo oferecido pelos Estados e o Secundário e Superior pela Federação. Assim, as instituições de ensino secundário:

Eram nitidamente seletivas, num triplo sentido. Socialmente, seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas [...]; pedagogicamente, seus alunos eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam essas instituições habilitar, com exclusividade, às ocupações que exigiam nível superior (SILVA, 1961, p. 80).

Durante a primeira República foi muito nítida a separação dos estudos direcionados à chamada classe popular da elite desde o ensino primário, normal, profissional, secundário e superior. Foram realizadas tentativas de exames preparatórios e de garantia de qualidade dos cursos superiores, mas elas não tiveram sucesso.

No entanto, esses esforços “corretores” foram frustrados “pela pressão dos candidatos às escolas superiores que acabaram por conseguir sucessivos adiamentos daquele exame ou a possibilidade de entrarem em qualquer série”. O exame de madureza foi sendo adiado, sua função modificada e acabou extinto: “de exame de saída do ensino secundário passou a ser exame de entrada aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades” (CUNHA, 1977, p. 156).

Mediante isso, a partir de 1915 foram criados os exames de admissão para o ensino

superior, os tão famosos exames de vestibulares. Ainda numa tentativa de controle ao acesso exigia “um certificado de aprovação das matérias do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior do Ensino” (CUNHA, 1980, p. 169).

Prosseguindo na linha do tempo, na década de 1930, o Ministério da Justiça e Negócios do Interior foi dividido, de forma a exercer as funções de ministrar e supervisionar a educação e a saúde pública e de ordenar as relações entre o capital e o trabalho, conforme o modelo corporativista de “integração” do trabalho ao capital (CUNHA, 1980, p. 211).

Ainda na década de 1930, houve uma reforma do ensino secundário, pelo Ministro da Educação e Saúde, do Governo de Getúlio Vargas. Esta reforma foi ligada ao movimento da Igreja Católica e a Escola Nova, trazendo também para as escolas profissionais, formações intermediárias visando o comércio e a indústria. O magistério primário era desarticulado com o secundário e, conseqüentemente, com o superior.

Com as Diretrizes de 1942, a chamada Reforma de Capanema, liderada pelo Ministro da Educação e Saúde da época, Gustavo Capanema, durante o Governo de Getúlio Vargas, o ensino médio profissional ficou bastante fragmentado, voltado para a formação de força de trabalho específica para diferentes ramos da economia e da burocracia. O ensino industrial para o setor secundário; agrícola para o setor primário; ensino comercial para o setor terciário; e normal para a formação nos cursos básicos profissionais passou a depender de exames de admissão. A formação técnica era desvinculada do ingresso aos cursos superiores. Segundo Schwartzman (1984, p. 190), a “Lei Orgânica do ensino secundário manteve o entendimento restritivo e seletivo sobre o ensino secundário e proibia o uso de denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio”.

Em 1950, houve outra reforma nas Diretrizes Educacionais, dando possibilidade de transferência dos alunos dos cursos profissionais para o curso secundário e a candidatura aos cursos superiores. E, em 1961, estabeleceu-se equivalência dos cursos técnicos ao secundário para ingresso nos cursos superiores.

Com o crescimento demográfico e industrial no País, entre 1940 e 1960, houve uma expansão do ensino brasileiro. Com isso, tivemos novas Diretrizes Educacionais, a Lei 5692/71, no período militar, que vigorou até 1996, com a atual LDB. Dentre as alterações fundamentais da LDB 5692/71 o ensino básico obrigatório passa para oito anos, sendo dividido em primeiro e segundo grau. O segundo grau passa a ser “generalizado” como profissional ou profissionalizante, tendo como modelo o curso técnico industrial. Entre as 52 habilitações correspondentes a técnicos de nível médio, 32 referiam-se ao setor industrial, indicando a ênfase

que devia ser dada às ocupações desse setor de atividades (CUNHA, 1977).

Mediante esse cenário, o Ensino Médio sofreu um empobrecimento no currículo no que se refere ao conteúdo da formação geral. A formação técnica, sustentada pelos ideais do capital humano, do neoliberalismo, caracteriza mais uma vez a dicotomia entre a educação da classe elitizada e classe trabalhadora. Com o avanço da sociedade brasileira, houve também o fim da ditadura militar e uma Nova Constituição Federal, em 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Considerando a nova LDB 9394/96, o Ensino Médio passa a ser considerado como etapa obrigatória, formativa e conclusiva da Educação Básica. A nomenclatura do antigo 2º grau se torna “Ensino Médio”.

Paralelamente a isso, a economia brasileira foi se ajustando ao novo contexto econômico, acompanhada da presença de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. Os organismos Internacionais são a UNESCO, o Grupo Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa Organização é formada pelos países responsáveis pela promoção do desenvolvimento econômico e bem-estar social. Esses países criaram uma pedagogia política em torno do capitalismo, em que surgiram as avaliações de larga escala consideradas como elementos fundamentais. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais (MORAES, 2006).

Mediante as reformas e aos movimentos de resistência, no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, houve a desescolarização do ensino técnico, passando a predominar o modelo de competências, com o intuito de alinhar toda a educação escolar às diversas demandas do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Saviani (2003, p. 140) salienta que “a Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Assim, o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

A tentativa de redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014, p. 16).

No entanto, essa concepção de educação politécnica sofreu um ataque com a criação do Decreto 2208/1997, que separou o ensino técnico do ensino médio. Portanto, com a iniciativa dos movimentos sociais e de educadores democráticos constituiu-se um projeto coletivo

destinado a redefinir os objetivos do ensino médio (Brasil, 2013). Esse projeto era voltado para a formação humana integral. Segundo Ramos (2014) uma formação restrita a um ramo profissional teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções.

Entretanto, houve a criação do Decreto 5154/04, durante o mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no qual integrou novamente o ensino técnico ao ensino médio, conforme promulgava a antiga LDB 5692/71. Considerando essas mudanças, o ensino médio e a educação de jovens e adultos integrados à educação profissional passam a contar com recursos financeiros do FUNDEB (Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica). Além disso, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio (DCNEM) em 2002 e o Decreto 5840/2006 que estabelece, na esfera federal, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos (Proeja, Proeja FIC e Proeja Indígena).

O currículo integrado no ensino médio em suas diferentes modalidades, tal como o entendemos enquanto “formação humana integral”, é um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar qualquer retrocesso (BRASIL, 2013, p. 25).

Dessa maneira, a sociedade brasileira conseguiu como conquista metas educacionais que foram incluídas no Plano Nacional de Educação (PNE): Meta 3, universalização do ensino médio a toda população de 15 a 17 anos; Meta 6, proposta de Educação Integral; Meta 10, atendimento à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Meta 11, aumento de matrículas na Educação Profissional de nível médio.

Nessa trajetória, a Educação Brasileira sofreu inúmeras tentativas de ajustes e nos últimos anos ainda continua com grandes debates acerca de uma nova Reforma no Ensino Médio, com a aprovação da Lei 13415/17, que iremos abordar adiante.

## **2.2 Reforma do Ensino Médio**

Considerando todo o processo histórico mencionado anteriormente, desde o período imperial e no decorrer do século XXI, o Ensino Médio passou por várias reformas significativas que originou em 2017 a aprovação da Lei 13415, que estabelece novas diretrizes para essa etapa. No entanto, para se chegar à homologação da Lei 13415/17 houve diversas mobilizações sociais contrárias e discussões políticas e, mesmo assim, resultaram na aprovação do Novo Ensino Médio.

Para contextualizar os últimos marcos desta reforma, começaremos a partir de 2010, com

a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) se estabeleceram como as entidades essenciais para a consolidação de uma gestão democrática da Educação Básica. Em 2011, o Índice da Educação Básica (IDEB) apontou resultados não satisfatórios, evidenciando-se a necessidade de reformulação do Ensino Médio numa perspectiva de cumprir as projeções para a educação pública no Brasil (BRASIL, 2011).

Um dos motivos dos resultados não satisfatórios do Ensino Médio é o grande número de jovens que estudam e trabalham ou que abandonam os estudos para somente trabalhar conforme dados do IBGE, 2010. Tal dado “vem reforçar a hipótese de que o ingresso no mercado de trabalho consiste em um dos importantes motivos da evasão escolar.

Seguindo na proposta da reforma, foi enviado à Câmara dos Deputados Projeto de Lei 8840/2013, que dispõe sobre a jornada em tempo integral e também sobre a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento. Paralelo a isso, foram aprovadas as diretrizes, metas e estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024. Logo em 2015, iniciam-se as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) foi instituído um grupo de trabalho para as discussões da nova reforma, sendo assim, aprovada a primeira versão da BNCC.

No ano seguinte, em 2016, o Governo Federal, implementou, através da Medida Provisória – MP 746/2016, a Reforma do Ensino Médio. Em 2017, essa Medida Provisória se transformou na Lei 13.415/2017, alterando alguns pontos da LDB, mais especificamente no que se refere ao Ensino Médio. Esse ato causou e continua causando muitas discussões no âmbito educacional e na sociedade civil. Muitos especialistas se posicionaram a respeito e consideram essa última reforma do Ensino Médio como uma Contrarreforma. Tal como Ramos (2017, p.38) aponta:

O Ensino Médio não precisava de uma Medida Provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atingir o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação. A contrarreforma e, também, um ataque aos direitos da classe trabalhadora e, para se construir o consenso, propagandas de televisão falam meias verdades (RAMOS, 2017, p. 38).

Na medida em que foram avançando as tramitações, em 2018, foi aprovada a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio, entregue pelo MEC e alguns prazos foram estabelecidos para a implementação do “Novo Ensino Médio”. Ainda em 2018, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 3/201 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução CNE nº

17/2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

A Lei nº 13.415/2017 altera as Leis nºs 9.394/96, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 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.

Essa nova Lei estabelece uma mudança estrutural na organização do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para mil horas anuais (até 2022), devendo ser ampliada de forma progressiva para 1.400 horas, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na parte de formação geral básica e a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Assim, conforme Frigotto (2015, p. 8),

a educação escolar brasileira tem a sua organização curricular, no Brasil, marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. A Pedagogia das Competências, que assumiu centralidade, nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos (FRIGOTTO, 2015, p. 8).

Considerando a citação acima, ressaltamos ainda que a reforma do Ensino Médio, além de trazer as mudanças na organização curricular, trouxe o ensino por competências através da Base Nacional Comum Curricular, devendo ser regulamentada por cada Estado da Federação, por meio de Normativas Estaduais.

Frigotto (2009) faz uma crítica em seu artigo sobre essas competências apresentadas na nova organização educacional, no qual considera o interesse do capital, além da mão de obra física, pelo potencial intelectual, afetivo e emocional do sujeito, apagando a organização coletiva e o direito ao trabalho.

A educação básica foi formalmente nacionalizada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996. A educação básica é obrigatória e consiste em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Observou-se que durante o período estudado (1996-2016), o Ensino Médio propôs uma política pública específica. Como resultado, nasceu a Lei nº 13.415/2017, cuja reforma do ensino médio

foi instituída por meio de 22 artigos. O artigo 1º da Reforma do Ensino Médio, que dispõe sobre a organização de jornadas ampliadas, altera o artigo 24 da LDBEN. Antes da reforma do ensino médio, a carga horária nas escolas brasileiras era de 800 horas anuais (4 horas diárias). O ensino em tempo integral passa de mil horas anuais para 1.400 horas por meio do art. 24, § 1º, aprovado pela nova lei. No entanto, é discutível se a proposta de aumentar a carga horária isoladamente pode refletir na qualidade do ensino em tempo integral.

Há um claro consenso entre os especialistas em educação de que simplesmente aumentar a carga horária não garante o desenvolvimento integral dos alunos. As discussões apontaram para a necessidade de se pensar e implementar investimentos estruturais relacionados à formação docente e às condições de trabalho e estudo dos professores, bem como a infraestrutura necessária para a prática das atividades teóricas, com recomendações de ampliação da carga horária para 7 horas diárias. Na reforma do ensino médio, não há previsão específica para o horário em que a carga horária ultrapassar 1.800 horas. O artigo 3º, parágrafo 5º, da Lei nº 13.415, de 2017, apenas determina que a carga horária não poderá ultrapassar 1.800 horas da carga horária total do ensino médio. Em comparação com o recomendado no art. 24 da LDBEN 9.394/1996, totalizam 2.400 horas no ensino médio, equivalentes a 800 horas anuais. No entanto, de acordo com a Lei 13.415/2017, art. 1º, § 1º, há o interesse em aumentar para 1.400 horas anuais.

Nessa direção, a meta é que todas as escolas alcancem pelo menos mil horas anuais em um período de até cinco anos, porém, não está claro como e por quanto tempo esse aumento da carga horária total deve ser consolidado. Assim, fica evidente a intenção administrativa. O desenvolvimento desta Base para o Novo Currículo Comum (BNCC), que estava em sua infância, mostrou-se instável e parecia ser sobre compreensão. Outro fato que pode ser observado na BNCC é que, embora os princípios para a manutenção do ensino médio dependam do estado, sua organização é claramente influenciada pelos empresários educacionais. Há um caráter político implícito na tomada de decisão, especialmente conforme expresso no art. 26, §2º e §5º da LDBEN. Na Seção 7 da LDBEN, faz-se referência aos temas transversais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os conteúdos temáticos apresentados nos temas transversais surgem em diferentes áreas do conhecimento, abrangendo temas, como ética, sexualidade, meio ambiente, saúde, diversidade cultural e relações de trabalho.

Naturalmente, os métodos de lidar com esses assuntos são aqueles formulados pela classe hegemônica. No parágrafo 10, a obrigatoriedade da BNCC é aceita, atende a interesses políticos e sociais e, portanto, é aprovada pelo CNE. As passagens expressas acima são aquelas

que fornecem conteúdo para o tempo integral mencionado no art. 1 da Reforma do ensino médio. Os recursos evitativos no art. 2 são pré-desenvolvidos para consulta sobre a Base Curricular Comum do Ensino Secundário, que só foi aprovada em dezembro de 2018, 22 meses após a aprovação da Reforma do Ensino Secundário. Lidar com a carga de trabalho e composição do curso remonta à escolaridade em educação em tempo integral. Talvez esse termo possa ser confundido com o conceito de educação integrada e, por associação, com a construção de um currículo de formação completo.

Nesse sentido, torna-se oportuno fazer uma ponte com as ideias de Gramsci. A ideia de formação integrativa foi avançada por Gramsci (1991), que defendia o conceito de escola única, segundo o qual a formação do ser humano deveria ser holística, no sentido de uma formação mais integral e universal. Os valores da autodisciplina, do humanitarismo e da autonomia moral estão inseridos nesta proposta formativa como base e pontos fundamentais para a especialização que os alunos posteriormente decidam. Esta é uma escola criativa. Uma escola criativa não significa uma escola de inventores e descobridores; significa estágios e métodos de investigação e conhecimento, não procedimentos predeterminados que exigem inovação e engenhosidade a todo custo. Mostra que a aprendizagem ocorre principalmente graças ao esforço espontâneo e autônomo dos alunos, enquanto neste caso o professor apenas desempenha uma função amigável de orientação, como acontece ou deveria acontecer nas universidades. Descobrir uma verdade por si mesmo, sem conselhos e ajuda externa é criar (mesmo que a verdade seja antiga) e demonstrar domínio do método; mostrar, porém, que um estágio de maturidade intelectual em que novas verdades podem ser descobertas foi alcançado (ABREU; MUNHOZ, 2022).

A proposta educacional abrangente de Gramsci (1991) visa engajar socialmente os alunos a um nível de maturidade e competência intelectual e criativa prática, com um nível de autonomia na direção e iniciativa. Portanto, o currículo deve ser dividido em diferentes níveis de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. Com conteúdos do curso de humanidades e buscando trabalho teórico e prático, é ideal desenvolver a capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e ao mesmo tempo desenvolver a capacidade de trabalhar intelectualmente. Ainda em relação à reforma do ensino médio, observou-se que, embora seja objeto de publicidade, a introdução de escolas de tempo integral não é a maior mudança dessa reforma. Uma perversão relevante do ensino médio é que ele é dividido em duas partes: a composição geral do currículo do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a reforma, a educação geral básica no ensino médio deverá somar 1.800 horas e

incluir habilidades e competências comuns de aprendizagem estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um máximo de 1.200 horas corresponde a viagens de formação organizadas nas áreas do conhecimento e formação técnico-profissional. A carga horária é dividida em 60% das disciplinas obrigatórias (Português, Matemática e Inglês) nos três primeiros anos e 40% do itinerário formativo. A formação geral básica nas diversas áreas do conhecimento estará vinculada à proposta de formação integral de Gramsci, que inclui a formação humana, técnica, intelectual, socioemocional e física. Este modelo de treinamento orientará os alunos para o desenvolvimento pessoal libertador. Para Gramsci, na escola única, ao adquirir a capacidade de realizar trabalho intelectual e físico de forma harmoniosa e integrada, o ser humano superaria as relações fetichistas e a alienação (reificação) do processo produtivo em prol de uma sociedade mais humana e igualitária, desta vez, adquire o caráter de educação emancipatória ao formar toda a humanidade para governar (ABREU; MUNHOZ, 2022).

Reconhecemos que, seja para Gramsci ou para os pioneiros, a ideia de educação integral visa à humanização integral do homem, mas a diferença fundamental é que a finalidade dessa educação está relacionada à sociedade vigente naquele momento. Conforme evidenciado nas linhas anteriores, as preocupações vão além das com a carga de trabalho e a disciplina imposta. O filósofo italiano preocupou-se com a humanização do processo educacional, com o objetivo de estabelecer na sociedade a prática de um ser humano livre e emancipado. Nesse cenário, são definidos direitos e objetivos para os níveis educacionais pertinentes em quatro áreas do conhecimento: línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências naturais e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. Essas áreas do conhecimento reúnem tudo o que é definido como necessário para que os jovens se preparem para o mundo do trabalho nomeado nesta arte. A LDBEN 35 é a etapa final da educação básica e tem duração mínima de três anos, a Fundação Nacional Curricular Comum envolvendo o ensino médio incluirá obrigatoriamente o estudo e a prática da educação física, artes, sociologia e filosofia. Esses artigos mostram que para a atual Fundação Curricular Comum/BNCC, as disciplinas obrigatórias remanescentes - graças à pressão popular - são esportes, arte, sociologia e filosofia, que também se enquadram nos "campos de conhecimento" específicos atingidos pela pobreza que oferecem roteiros de treinamento (DE ABREU; MUNHOZ, 2022).

Os parágrafos 3º e 4º tratam da obrigatoriedade do uso de português, matemática e inglês, sendo o espanhol uma segunda opção caso o inglês não esteja disponível. Nesse sentido, há uma provocação interessante sobre a primazia da língua inglesa para além da análise do currículo de ensino: por meio da Seção 4, aprofundamos o status secundário da cultura e da

língua americanas. Mas isso é uma provocação para futuras oportunidades de aprofundamento. O parágrafo 5º que trata da carga horária foi discutido acima na análise do art. 1 da Reforma. O parágrafo 6º trata dos critérios de avaliação de desempenho no processo de avaliação nacional, o que nos deixa uma lacuna para mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com relação à avaliação, isso é abordado no parágrafo 8. Notadamente, uma forma de acesso que apóia o acesso dos jovens ao ensino superior é o ENEM. Como sinal de reforma e abertura, os exames também sofreram choques e mudanças, que afetaram a formação dos jovens. Parágrafo 7º - Tratar com ousadia a “formação sintética do aluno” e a “construção de seu projeto de vida”: o currículo do ensino médio deve levar em consideração a formação integral do aluno para que haja um trabalho voltado à construção de sua vida. A vida e sua formação física, cognitiva e socioemocional. O parágrafo 5º do art. Artigo 36 da LDBEN, informa sobre a possibilidade de os alunos escolherem múltiplos roteiros em caso de vagas: parágrafo 5º “O sistema educacional, condicionado à disponibilidade de vagas na rede, permitirá aos alunos um percurso formativo”.

Com incertezas como os horários de viagens e o número de vagas de emprego, torna-se inviável lidar com uma formação integral que garanta aos alunos a construção de seus próprios projetos de vida. O currículo do ensino secundário será constituído por bases curriculares comuns nacionais e itinerários formativos, que deverão ser organizados oferecendo diferentes currículos de acordo com as condições e possibilidades locais do sistema educativo, nomeadamente: Línguas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências naturais e suas tecnologias; Humanidades e ciências sociais aplicadas e formação técnico-profissional. Obviamente, uma das grandes mudanças da reforma, além da BNCC, é permitir que o aluno escolha seu itinerário de formação. No entanto, o material vem pronto, ditado e carrega consigo os interesses que podem não dialogar com os interesses da comunidade local. É importante identificar e compreender os artigos 3º e 4º da reforma, que correspondem aos artigos 35-A e 36 da LDBEN, respectivamente. A nomenclatura das áreas de conhecimento se confunde com os nomes dos roteiros de formação.

De acordo com o texto da reforma, são quatro as principais áreas de conhecimento que fazem parte do currículo flexível dos alunos. Os itinerários formativos estão organizados de acordo com as quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Humanidades Aplicadas e Ciências Sociais) bem como a formação técnica e profissional. O roteiro está estruturado em quatro eixos, envolvendo pesquisa científica, processos criativos, mediação e intervenções socioculturais e empreendedorismo, formalizados por meio da Portaria 1.432/2018. Cada

roteiro é pensado para aprofundar o conhecimento de uma área específica do conhecimento que o aluno irá estudar, na perspectiva da aplicabilidade dos conhecimentos nessa área: línguas (português, inglês (ou espanhol), artes e educação), ciências naturais (biologia, física e química) e ciências humanas e sociais (história, geografia, sociologia e filosofia).

Itinerários, treinamentos técnicos e profissionalizantes visam preparar os alunos para o mercado de trabalho. É por meio desse itinerário que os alunos devem obter formação inicial e técnica e ser reconhecidos por meio de diploma profissional constante do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), conforme estipulado no art. Seção 4, Seção 7. Artigo 1º do art. 4 - corresponde ao artigo 36 da LDBEN - estabelece que “A organização das áreas de que trata o título e as respectivas habilidades e competências será feita de acordo com os padrões estabelecidos em cada sistema de ensino. Esse parágrafo é enfatizado porque as habilidades e competências da Declaração da Reforma estão definidas na BNCC, e o mesmo documento contém um roteiro informativo aberto aos jovens, que têm cinco opções para escolher. O parágrafo deixa claro que o direito de escolha não é do aluno, mas sim da Secretaria Estadual de Educação, conforme prevê a Constituição Federal, em seu art. Art. 211, a Comunidade, os Estados, o Distrito Federal e os municípios cooperarão na organização de seus sistemas de ensino.

E acrescentou, por meio do art. 3º da Emenda Constitucional nº 14/96, que os estados e o Distrito Federal terão prioridade no ensino fundamental e médio. Observou-se que, por meio das decisões da Secretaria, a estrutura curricular apresenta uma rigidez de conteúdos, negando também a interdisciplinaridade necessária para a formação da humanidade nesta etapa. Embora o n.º 3 do artigo 36.º da LDBEN declare que os itinerários podem ser compostos de forma integrada, na prática esta visão pode levar a limitações às áreas de conhecimento previstas nos incisos I a IV do artigo 35.º devido à simplicidade do processo. As reformas do ensino médio divulgadas pelos meios de comunicação de massa comunicaram aos pobres brasileiros o amplo leque de possibilidades de escolha de uma carreira. Mas, quando analisadas nas entrelinhas, reforça-se que é prerrogativa das secretarias estaduais de educação fornecer roteiros e vagas. Dessa forma, cristaliza-se a perspectiva perversa da reforma sobre o desemprego: as redes públicas são programadas pelo Ministério da Educação, enquanto as redes privadas têm autonomia.

Com isso, funcionários da rede privada foram demitidos devido à redução de algumas ofertas de roteiros, o que levou ao abandono escolar dos alunos. No inciso I do mesmo parágrafo 6º, consta que os alunos devem ser conduzidos à prática no mundo do trabalho segundo os critérios legais de estudo profissional. A Lei do Estudo, a Lei nº 10.097, de 19 de

dezembro de 2000, alterou as disposições da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943. O artigo 403.º estabelece que os menores de 16 anos são proibidos de exercer qualquer trabalho que não seja a aprendizagem, a partir dos 14 anos, o parágrafo único estipula que o trabalho dos menores não pode ser realizado em locais prejudiciais à sua formação. Permitir que o tempo e o local para a escola ocorram para o desenvolvimento físico, mental, moral e social. Portanto, a legislação abrange a prática laboral de jovens estudantes maiores de 14 anos. De acordo com a Lei de Estudos 10.097/2000, o trabalho especial estabelece vínculo formal de direitos e deveres entre empregador e aluno. No entanto, a empresa “contrata” jovens (de 14 a 17 anos) em formação de nível médio nos termos do artigo 429 da mesma Lei de Aprendizagem, que estipula um número mínimo de alunos.

### **2.3 Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos**

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, amparada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, nos termos de seu art. 6º, define que “na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010, s/p)

A partir da publicação dessas legislações, os Itinerários Formativos iniciaram seu processo de amadurecimento na organização curricular da etapa final da Educação Básica com suas diversas modalidades, tornando uma materialidade no Novo Ensino Médio. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 no § 3º do art. 13, orienta no sentido de que:

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...] (BRASIL, 2010, s/p).

Nessa perspectiva de percurso formativo, currículo flexível e ainda de educação integral como base fundamental para a formação humana integral, torna-se plausível o entendimento das estratégias e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, as mudanças ocorridas na implementação do Novo Ensino Médio. Estas mudanças, como já citadas, alteraram a LDB 9394/96, através da Lei 13.415/2017, por um modelo diversificado e flexível (BRASIL, 2018):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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 (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

O currículo base formado pela BNCC passou a se chamar Formação Geral Básica, composta por quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Assim, os Itinerários Formativos podem se organizar, com seus diversos arranjos partindo do aprofundamento de cada uma das áreas de conhecimento e do quinto (V) Itinerário, que se refere à formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos se referem à parte flexível da organização curricular das instituições públicas e privadas. Conforme Brasil (2018, s/p) “possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade”.

Os Itinerários Formativos apresentam uma carga horária mínima de 1.200 horas. A organização dos mesmos deve ser conforme a oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o contexto local, a realidade da escola, o público que atende, os anseios dos estudantes e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

Quanto ao V Itinerário, da Formação Técnica e Profissional, tem como objetivo principal a preparação para o mundo do trabalho, podendo se dividir em três: qualificação profissional, com os cursos FIC, Formações Experimentais e Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio. Ainda, pode ter arranjo Integrado, que são os itinerários que combinam mais com uma área de conhecimento, podendo ser complementado pela Formação Técnica e Profissional. Nesse modelo, pode haver diferentes arranjos, que conectam experiências educativas com a realidade contemporânea e que desenvolvem habilidades relevantes para a formação integral.

Assim, os arranjos curriculares dos Itinerários Formativos devem ser pautados em quatro eixos estruturantes ou pelo menos em um, nos quais apresentam: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo.

Habowski e Leite (2020) chamam atenção para o fato de que os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular aprendizes em cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem equivalentes a, no mínimo, 5% e, no máximo, 15% do efetivo de cada estabelecimento, cujas funções exijam formação especializada. Observa-se que no inciso I do § 6º do art 4º da Lei 13415, o interesse legítimo do Estado em fornecer uma força de

trabalho mais barata, mas incompleta, para servir ao empresariado nacional (ou às corporações multinacionais no Brasil) é muito evidente na Seção 4 da reforma do ensino médio. Traz também a possibilidade de atribuição de certificados intermédios para fins laborais. De acordo com o inciso II, quando o treinamento é organizado e dividido em etapas, é possível obter certificado de qualificação para trabalhos intermediários.

Afigura-se, assim, importante abordar a racionalização da formação contida nessa proposta, pois poderia justificar a renúncia à formação (através de certificados intermédios), da mesma forma que o alargamento da mobilidade para postos de trabalho facilmente substituíveis. Quanto à fase de rescisão, conforme disposto no Art. 6º do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, observou-se que os cursos intermediários, quando organizados e estruturados em etapas, contemplarão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho. O parágrafo 10 prevê a possibilidade de organização do ensino médio em módulos e aplicação do regime de créditos para fins específicos. Mas a questão é: os jovens que se candidatam à qualificação profissional regressam para concluir os estudos e a formação profissional? Quanto ao roteiro de formação proposto na Lei 13.415/2017, cabe avaliar se há continuidade ou se levaria a uma descontinuidade do conhecimento e manutenção do processo educativo, evitando distorções no campo do sistema educacional brasileiro (HABOWSKI; LEITE, 2020).

Há, ainda, outros aspectos a serem considerados, entre eles a questão da possibilidade de escolha do aluno e suas consequências, que caberá realmente ao setor educacional. Entre esses desenvolvimentos, destacam-se: o número de itinerários formativos múltiplos que oferecem itinerários formativos integrais, incluindo formação técnica e profissional; ofertas de emprego oferecidas pelo Ministro da Educação; formação experiencial que oferece formação técnico-profissional; adoção e disponibilização de sistema de crédito terminal. Essas passagens representam incerteza sobre o currículo e sua “integração”, como pode ou não acontecer e depende dos interesses do sistema de ensino, principalmente dos interesses dos alunos. Entre as questões relacionadas a serem feitas, uma diz respeito ao interesse de um aluno concluinte do ensino médio caso o aluno deseje retomar os estudos para cursar o ano seguinte do ensino médio. Outra expectativa divulgada no evento anunciado é a possibilidade de escolha do aluno (HABOWSKI; LEITE, 2020).

Antes da promulgação da Lei 13.415/2017, os meios de comunicação de massa proclamavam “mais liberdade de estudo de acordo com a sua profissão”, que tendiam a imaginar as possibilidades de várias oportunidades e escolhas. Avaliando o parágrafo 10, fica claro que o ensino médio será organizado em módulos, ou seja, disciplinas semestrais. Nesse

sentido, o aluno estuda por um ano e meio, e antes de entrar no segundo semestre do segundo ano, ele deve escolher o seu roteiro, pois no meio do curso, no segundo ano, ele deve ter escolhido o seu roteiro. Porém, nesse modelo apresentado no parágrafo anterior, a carta de admissão do aluno já está determinada, portanto, o sistema já prevê a escolha do aluno quando ele ingressa no ensino médio, ao invés de equivalente a metade dos cursos (HABOWSKI; LEITE, 2020).

No artigo 8º, há informação sobre a oferta de formação técnica e profissional "na própria instituição ou em cooperação com outras instituições". No entanto, não está claro neste parágrafo quem serão essas empresas parceiras e quais características são exigidas. Embora o artigo afirme "aprovado pela Comissão Estadual de Educação, aprovado pela Secretaria de Estado do Ministério da Educação e certificado pelo sistema educacional", a aprovação e certificação dos parceiros não são claras nem transparentes. A informação contida no parágrafo 11 é ainda mais ambígua: Para cumprir os requisitos curriculares do ensino secundário, o sistema de ensino pode reconhecer competências e celebrar acordos com instituições de ensino a distância que tenham reconhecido grau de reconhecimento. art. 4º, § 11 afirma abrir a possibilidade de celebração de convênios com notórias instituições de ensino a distância, ainda que os incisos I a VI estabeleçam a forma como as instituições de ensino a distância devem demonstrar esse notório reconhecimento, observando que há indícios de mercantilização do conhecimento, reduzindo os custos da mão de obra docente, desvalorizando a formação em nome da satisfação das necessidades educativas. Com isto, justifica-se a irresponsabilidade do ensino médio de formação técnico-profissional (HABOWSKI; LEITE, 2020).

Ferreira *et al.*, (2020) destacam que a formação de professores precisa ser devidamente compreendida para cumprir a prerrogativa da reforma. O parágrafo 11, através do inciso I e art. 6. No inciso IV, prevê-se a flexibilização da formação docente, sendo aligeirado o facto de os cargos docentes serem preenchidos apenas à medida que a sua formação é realizada. O Art. 4º, § 11 deixa ambiguidade quanto à forma de prova para as instituições de ensino a distância, a fim de atender às exigências curriculares do ensino médio por meio de prova na forma de objeto do serviço (ensino) precisa realizar a função docente. No art. 6, o inciso IV também carece de definição da formação desses profissionais ao estipular que "profissionais de reconhecido saber ministram o conteúdo da respectiva área". Na área da formação de professores, parece oportuno questionar a manutenção do tipo de regulamentação da formação de professores associada à Lei, por representar um retrocesso histórico e societário.

A escola é formada e imediatamente perde o interesse. Mais paradoxalmente, esse novo tipo de escola surgiu e foi elogiado como democrático, quando na verdade estava destinado

não apenas a perpetuar as diferenças sociais, mas a reificá-las na forma chinesa. Esse ensino técnico, prático e regressivo que existe na atual Lei do Ensino Médio 13.415/2017 precisa ser monitorado e seus resultados preliminares avaliados, levando em consideração a “regressão” a que Gramsci se refere na citação acima. Voltando ao assunto da escolha do itinerário do aluno, Art. 12. O artigo 4º da lei corresponde ao art. O artigo 36 da LDBEN estabelece que as escolas devem orientar os alunos no processo de seleção de uma área do conhecimento. A questão é como orientar os alunos se as escolas não conseguirem realizar todas as rotas formativas previstas, pois estas serão escolhidas pelo Ministério da Educação. Isso reitera que não depende inteiramente da escolha do aluno (FERREIRA *et al.*, 2020).

Nos artigos 35-A e 36 da LDBEN (correspondentes aos artigos 3º e 4º da reforma do EM), está especificada a composição do currículo do ensino médio, na primeira parte, os alunos terão como base a BNCC, e na segunda metade, os alunos estudarão um dos cinco itinerários possíveis. Essa mudança de índice significa que, segundo a BNCC, o aluno pode cursar até a metade do segundo ano; da segunda metade do segundo ano até o final do terceiro ano, ele continuará seus estudos no ensino médio em um dos cursos de formação de sua escolha, e continuará até o final do curso. Art. 5º - A Reforma do Ensino Médio acrescentou o § 3º ao art. O artigo 44 da LDBEN, em seu inciso II, trata da abrangência e enquadramento dos cursos de graduação no processo seletivo de que trata a nova lei. Através da Seção 3, o processo de classificação seletiva da graduação levará em consideração as competências e habilidades definidas na National Common Curriculum Foundation. Outra provocação intrigante nesse contexto diz respeito ao ensino médio, que tem colocado inúmeros jovens no ensino superior público e privado do país (FERREIRA *et al.*, 2020).

O LDBEN estabelece que profissionais da educação básica escolar são aqueles que exercem efetivamente e recebem formação em cursos aprovados em profissionais de notório saber reconhecidos pelos seus respectivos sistemas de ensino, lecionando conteúdos em áreas pertinentes à sua formação ou experiência profissional, e tendo adquirido titulação específica ou prática docente em unidades de ensino de redes públicas ou privadas ou em empresas privadas em que tenham exercido prova trabalhada. Dessa forma, ressaltamos que dentre os diversos elementos da formação neste nível estabelecidos pela BNCC, estão implícitos conceitos ministrados no ensino médio por profissionais com reconhecida função por se tratar de comprovada formação ou experiência profissional. Percebe-se que por lei a formação não é mais uma condição, o que abre possibilidades para situações em que os professores não tenham experiência comprovada. Assim, alguns questionam como os professores são incentivados a buscar o avanço profissional (FERREIRA *et al.*, 2020).

O impacto na qualificação dos professores é preocupante. Esses efeitos são especificados nos artigos 7, 8 e 11 da reforma. No entanto, não é objetivo deste estudo explorar esse tema em detalhes, pois isso entraria nas discussões sobre formação e avaliação de professores. No entanto, vale ressaltarmos que, na legislação vigente no Brasil, algumas delas tratam do impacto da qualificação docente nesse nível de conhecimento real em art 10 com emendas artísticas. O artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967, define os programas do setor da radiodifusão. Embora não seja atualmente objeto de uma discussão proposta, deve-se notar que preocupações foram expressas sobre a comunicação através dos meios de comunicação de massa. Os artigos 11.º e 12.º fixam os prazos para que o sistema educativo estabeleça um calendário para a implementação das reformas no ensino secundário. Essa linha do tempo também parece estar ligada a preocupações financeiras (FERREIRA *et al.*, 2020).

O artigo 10 da Lei nº 11.494 dispõe sobre a formação técnica e profissional. Isso se encontra no Art. 9º da lei, que também trata de aspectos das aplicações financeiras. Os artigos 13 a 20 tratam de questões financeiras. O artigo 13 estabelece que o Ensino Médio em Tempo Integral será incentivado pelo governo por meio de uma Política de Fomento. O artigo 14 da Constituição trata das transferências obrigatórias de recursos da União para os Estados e o Distrito Federal. Conforme indicado nos artigos 15, 16, 17, 18, 19 e 20, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação ou FNDE fornece apoio financeiro. O apoio financeiro do FNDE está previsto nos artigos 15 a 19. Esses artigos estabelecem que o apoio financeiro do FNDE está sujeito à fiscalização tanto do Ministério da Educação quanto dos Estados. O apoio financeiro do FNDE também está sujeito à prestação de contas por meio da fiscalização de cada Ministério envolvido. Art. 21 garantiu a vigência da Lei de 16 de fevereiro de 2017. Adicionalmente, o art. 22 revogou a Lei nº 11.161 — de 5 de agosto de 2005 — que obrigava as escolas públicas a ensinar o espanhol. Silva e Boutin (2018) afirmam que essa questão financeira é vital porque sem apoio financeiro para educação, infraestrutura de treinamento e tecnologia não podem ser implementadas. Além disso, o financiamento para esses projetos é impossível sem educar os professores e melhorar suas condições de trabalho.

O sistema escolar unitário requer mudanças em larga escala no orçamento educacional do país. Essas mudanças devem dinamizar e expandir o ministério da educação nacional. Eles também devem alterar as estruturas do sistema educacional, incluindo edifícios e materiais educacionais especializados. Uma escola unitária de tempo integral deveria funcionar com dormitórios, refeitórios e bibliotecas especializadas. Além disso, o sistema escolar do país precisa transformar sua estrutura educacional atual, incorporando a educação privada versus a

pública. Essa mudança é complicada e difícil de implementar devido a várias questões, como a criação de um corpo docente efetivo e de edifícios escolares convenientes com dormitórios, refeitórios e bibliotecas especiais. Observando atentamente a Lei nº 13.415/2017, determina que os cinco roteiros de formação ministrados aos alunos do Ensino Médio determinem que ela se mantenha desigual ao longo do tempo. Isso porque a educação escolar apresentada nesta lei apenas capacita os futuros empregadores a realizar trabalho útil e aumentar o conhecimento. Embora alguns planos de formação sejam dirigidos a um público de âmbito nacional, o resultado final dessa proposta pretende ainda formar profissionais que irão apoiar o atual mercado de trabalho. Consequentemente, encorajar os alunos nesses planos de programa não parece beneficiar o mercado de trabalho (SILVA; BOUTIN, 2018).

O número mínimo de rotas patrocinadas pela escola deve ser determinado pela lei atual. Isso porque a retirada da Medida Provisória 746/2016 deixa as escolas inseguras sobre quantas rotas devem oferecer. Essa decisão foi tomada pela versão final da atual lei, que também retirou a Medida Provisória 746/2016. Atualmente, a decisão de incluir os passeios patrocinados pela escola em um roteiro deve ser tomada pela Secretaria de Estado. Se não houver uma lei estabelecendo um número mínimo de roteiros, se as escolas tiverem a opção de oferecer apenas um roteiro e se esse roteiro for escolhido pelo órgão público, fica claro que os alunos não têm garantia de escolha. É preciso mensurar quantos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio. Como esta única escola oferece apenas um itinerário, os alunos não têm escolha; eles devem estudar as informações enfatizadas para trabalhar fora de qualquer escolha. Muitas vezes, os alunos abandonam os estudos ou financiam os estudos pedindo dinheiro emprestado às famílias, caso estudem na capital. Se estudarem fora da capital, é provável que escolham um caminho que se adeque às suas necessidades profissionais. Em 2016, o Palácio do Planalto sediou a cerimônia de inauguração do Novo Ensino Médio. Durante o discurso de Michel Temer, ele declarou sua intenção de evitar a imposição de novos currículos aos jovens. O Departamento de Educação, em última instância, decide sobre o programa educacional que será oferecido aos alunos. Quando não têm um itinerário, os alunos podem ficar desmotivados e desistir de seus estudos. Ao contrário do que afirmou o ex-presidente interino em seu discurso, é absolutamente normal que esse jovem entre no mercado de trabalho com um nível básico de escolaridade incompleto. A realidade de famílias que sustentam seus filhos cursando o ensino médio de seu interesse não é típica da sociedade brasileira.

O passado de Temer não teve diferenças significativas em relação ao que os alunos do Ensino Médio enfrentam hoje. A única diferença notável é a idade de Temer quando escolheu

um caminho de aprendizagem. Em outras palavras, sua experiência se assemelhava ao Ensino Médio porque envolvia a seleção de um programa educacional. Por isso, a atual estrutura do Ensino Médio permanece inalterada. Temer tinha meios financeiros para prosseguir com seus interesses educacionais em São Paulo. Assim, ele poderia ter se mudado facilmente para uma cidade com condições mais favoráveis. No entanto, a maioria dos jovens não terá essa opção devido à escassez de cursos profissionalizantes nas escolas públicas locais. Muitos alunos ficarão insatisfeitos com esse estado de coisas e sua educação geralmente não lhes proporcionará uma aprendizagem significativa que possa ajudá-los quando entrarem no mercado de trabalho.

O ex-presidente da República Michel Temer afirmou em um único discurso que todos são responsáveis pela educação. Ele também deixa claro que esse dever deve ser realizado em cooperação com outros membros da sociedade. Ao oferecer educação a distância em faculdades de prestígio, ele mostra seu apoio ao setor privado. Essa mesma atitude pode ser observada em sua proposta de reforma do ensino médio a distância. O discurso pretendia provocar uma resposta ao mesmo tempo em que abria espaço para novas pesquisas. Isso permitiria a criação de um mapa mental mapeando as motivações envolvidas com a Reforma do Ensino Médio, analisando suas origens e objetivos. Ao fazê-lo, naturalmente crescem as suspeitas de que haja quem tenha interesse em promover iniciativas privadas nacionais com tratamento preferencial. A análise da Lei de Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017 evidencia sua dualidade estrutural subjacente. Enfatiza a necessidade de educação geral básica, a fim de prosseguir estudos especializados.

Os estudantes que desejam seguir o ensino superior muitas vezes têm que passar por um exame de admissão. Isso porque as instituições privadas reservam vagas para esses jovens. Eles precisam fazer esse exame para concorrer a uma vaga no ensino superior. Após a aprovação, os alunos podem escolher entre um grande número de profissões e especializações. A partir dessa escolha, eles podem criar uma profissão que se encaixe em seus interesses específicos. Sua perspectiva sobre a formação profissional exige que aprendam uma ampla gama de atitudes e habilidades específicas de sua profissão. Isso é conseguido através de um conjunto de aulas técnicas e de formação de professores ou formação inicial e continuada de professores (FIC). Isso leva à opção de oferecer opções rápidas de formação profissional para inserção no mercado de trabalho. O sistema educacional brasileiro apresenta uma dualidade histórica e social (SILVA; BOUTIN, 2018). Os jovens da classe trabalhadora enfrentam adversidades que dificultam seus esforços para perseguir objetivos profissionais enquanto recebem assistência pública necessária para manter sua posição socioeconômica.

## 2.4 Ensino Médio Integral e Profissional em Minas Gerais

O Estado de Minas de Gerais, seguindo a Federação, vem efetuando tentativas de reformas na educação. Especificamente, nesta pesquisa, será ressaltada a trajetória do Ensino Médio Integral e Profissional no Estado. Logo, em 2012, através da Resolução Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais nº 2197 de 26/10/2012, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é normatizada em seus artigos:

Artigo 47 “Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com as modalidades educacionais da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. Art. 48 Na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, os cursos são oferecidos pela Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio da Secretaria de Estado de Educação, obedecidos os critérios definidos em norma específica (MINAS GERAIS, 2012, s/p.).

Nesse sentido, o Estado de Minas Gerais passa a oferecer Educação Profissional através de um Projeto denominado “Rede Mineira de Formação Profissional e Tecnológica”, oferecendo cursos técnicos conforme autorização no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), nas modalidades subsequente e concomitante, porém no contraturno das Escolas Estaduais.

Nessa perspectiva, retomamos às reflexões acerca da história do Ensino Médio no Brasil quanto à Educação Profissional, que apresenta um caráter de estrutura social e segmentada. Conforme Ramos (2011), o sistema produtivo assume o lugar do todo, como também a educação profissional o lugar da formação humana unitária, integral, *omnilateral*. A partir das Novas Diretrizes, da Lei 13415/17, o Estado inicia o projeto piloto de escolas em funcionamento de ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional.

Da sua forma transitiva – integrar algo a outra coisa, neste caso, o ensino médio à educação profissional – essa ampliação conceitual levou à utilização do verbo na forma intransitiva. Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 306).

Ainda na mesma Resolução SEE/MG nº 2197/12 a Educação em Tempo Integral é mencionada no Artigo 84:

A Educação em Tempo Integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização.

Parágrafo único. A jornada escolar ampliada deve ter a duração mínima de 3 (três) horas diárias durante todo o ano letivo e contemplar a formação além da Escola, com a participação da família e da comunidade.

Parágrafo único. Os campos de conhecimento da Educação em Tempo Integral devem estar integrados aos Componentes Curriculares das áreas de conhecimento do Ensino

Partindo desses pressupostos, a Educação em Tempo Integral aponta para um desenvolvimento humano integral que implica em competência e compromisso ético, que se revela em atuação profissional baseada em transformações políticas, culturais e sociais. Em 2013, foi publicada a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais-CEE/MG - n° 458 de 31/10/13 que regulamentou no:

Art. 4º – A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Dando continuidade às ações relacionadas à reforma do Ensino Médio, em 2015, antes da homologação da Lei 13415/17, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução SEE n° 2749 de 01/04/2015 que estabelece objetivo de promover e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes da rede pública estadual e assegurar, de forma democrática e participativa, uma Política de Educação Integral para todos os estudantes.

A partir desse contexto, o Governo Estadual de Minas Gerais iniciou em outubro de 2017, contratações de consultores por meio de contrato de cooperação técnica com a Unesco, para realizar um levantamento socioeducacional das escolas que implementariam o Ensino Médio em Tempo Integral ou participaram da experiência já no Ensino Fundamental. Algumas escolas que aderiram ao projeto em 2017 participaram do diagnóstico. Além de realizar esse diagnóstico, o trabalho trouxe uma consolidação da estruturação do programa de expansão e qualificação da Educação Integral e Integrada no Estado. Dessa forma, trouxe para o âmbito estadual as tentativas de debate sobre formação humana integral, conforme mencionado no Caderno do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p.23):

O projeto de **formação humana integral** propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação **integrada ou unitária** capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, “da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (grifo meu) (BRASIL, 2013, p. 23).

Assim, a partir de 2018, outras escolas participaram do projeto piloto de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e também do chamado “propedêutico”.

Dando continuidade às mudanças educacionais e não obstante às Legislações Federais, o Estado de Minas Gerais aprovou seu Plano Estadual de Educação (PEE-2018-2027), através da Lei 23197, de 26/12/2018. Dentre as inúmeras metas acordadas, ressaltamos as metas direcionadas à Educação Integral e Profissional:

Meta 3 – Universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) até o final do período de vigência deste PEE.

Meta 6 – Oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

Meta 10 – Oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11 – Ampliação da educação profissional técnica de nível médio, triplicando o número de matrículas, asseguradas a qualidade da oferta e a expansão de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) desse atendimento no segmento público. (MINAS GERAIS, 2018, s/p).

Considerando também demais publicações do Conselho Nacional de Educação (CNE), após a LEI 13415/17, tais como, as duas Resoluções que estabeleceram Diretrizes e aprovaram a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: Resolução nº 3 CEB/CNE e Resolução nº 4 CP/CNE, coube a cada Sistema Estadual de Ensino normatizar seus novos currículos e o atendimento à lei quanto a nova organização curricular do Ensino Médio, a partir de 2022.

Sendo assim, o Conselho Estadual de Minas Gerais homologou o Currículo Referência do Ensino Médio, de Minas Gerais, em 7 de abril de 2021, através da Portaria Nº 230/202 e Parecer CEE 192/2021.

A Secretaria Estadual de Educação anunciou uma nova expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, ou EMTI, por meio do Governo de Minas Gerais. O programa EMTI já atendia 338 municípios, mas o novo programa passou para 407 municípios até 2023. Além disso, esse programa aumentará o número de alunos atendidos. O aumento de 50% nas opções do EMTI Profissional eleva o total para 720 escolas estaduais com o programa educacional. Além disso, existem mais de 100.000 vagas profissionais EMTI devido à expansão do programa. Atualmente, em 591 escolas, é oferecida a modalidade profissional; 61.000 alunos estão matriculados nessas escolas. O investimento previsto pelo Estado para a modalidade profissional em 2023 é de aproximadamente R\$ 137 milhões; esse valor leva em consideração os custos com pessoal, custeio e investimentos para o funcionamento do Ensino Médio em Tempo Integral.

Dentro do cenário educacional brasileiro, bem como em outras grandes potências do mundo, um processo de mercantilização se encontra em curso. Ou seja, muitas vertentes que atuam nesse meio interrompem com os planos primordiais de democratização do ensino de qualidade e gratuito para todos e propõem a participação cada vez maior da iniciativa privada e suas ideologias neoliberais no comando associado das instituições públicas de ensino, originando as chamadas Parcerias Público-Privadas.

Nesse contexto, é ainda mais intensificada a ideia de que o sistema de ensino deve se

voltar, quase que exclusivamente, para a produção de resultados positivos e satisfatórios em avaliações de larga escala. Isso é, coloca-se que é função dos profissionais educadores e da escola enquanto instituição garantir o bom desempenho e rendimento escolar dos alunos, elevando a média nacional e formando profissionais mais capacitados para o mercado de trabalho.

Questões relacionadas ao desenvolvimento psicossocial, aquisição da inteligência emocional, conhecimento e respeito às diversidades, valorização das singulares culturais e a compreensão do tempo de aprendizagem de cada aluno, ficam em segundo, terceiro ou quarto plano, sendo a prioridade absoluta garantir um desempenho satisfatório em provas e testes aplicados.

Discutir o neoliberalismo e seus impactos no processo educacional no Brasil é falar sobre o processo de consolidação das Parcerias Público-Privadas nesse setor. Não apenas apresentando esse modelo de convênio que vem tomando força desde a década de 90, mas principalmente problematizando a forma como essas parcerias podem divergir das iniciativas de democratização do ensino público de qualidade e reduzir a qualidade da oferta educacional, visto que o sistema passa a ser focado em números e não mais, exclusivamente, no desenvolvimento acadêmico e psicossocial dos alunos.

É importante salientar que a motivação para a escolha da discussão desses processos se relaciona com as ideologias impostas e valorizadas através do neoliberalismo aplicado a educação pública nacional, em que o sujeito – no caso, o aluno – e suas demandas perdem espaço para os que produzem e para a qualidade dessas produções que devem ser elevadas e constantes, seguindo um currículo que não admite atrasos e que não reserva tempo algum para discussões que se relacionam com questões emocionais ou quaisquer manifestações alternativas aos conteúdos planejados.

Muitos teóricos apontam para a forma como a consolidação das Parcerias Público-Privadas no setor educacional representa um processo perigoso de mercantilização da educação, que não pode ser vista como um produto, uma vez que corresponde a um Direito Fundamental previsto na Constituição Federal de 1988. Não deixando de analisar o modo como essas ideologias impactam o sistema educacional básico público, desde a formação dos professores até os processos que se relacionam à educação em sala de aula propriamente dita.

O Brasil está longe de ser o único país do mundo a adotar as Parcerias Público-Privadas ou sistemas de privatização parecidos, nem tão pouco está perto de ser o país onde esse processo é mais intenso. Porém, é possível que sejam observadas semelhanças entre os caminhos da democratização do ensino e, agora, da privatização do mesmo em países que pertencem à América Latina, como: Bolívia, Chile, Venezuela, Argentina, Uruguai e Paraguai.

Para que a presente discussão seja iniciada é preciso pontuar a vastidão do tema: o direito à educação. Essa linha de pesquisa é tão extensa que muitos estudiosos defendem a ideia de que a mesma deveria ter autonomia dentro do direito, ou seja, que passasse a ser uma matéria propriamente dita de estudo. Nesse ponto, devem ser abordados alguns conceitos doutrinários do direito à educação, servindo de base para o segundo lado da ponte: cidadania-educação.

O conceito de educação aqui apresentado tem apenas em vista o fato de que não há como estudar um direito, sem sequer traçar um esboço do objeto que ele pretende tutelar. Nesse sentido, Durkheim (1978) conceitua a educação como uma ação imposta por uma geração de adultos a uma geração ainda não preparada para a vida social; seu objetivo é despertar e desenvolver nas crianças certo número de estados físicos, intelectuais e morais nos quais a sociedade política como um todo e as crianças em particular são inseridas.

A principal importância desse conceito se deve à sua amplitude. O valor constitucional que foi dado ao direito à educação, enquanto direito social fundamental, bem como suas finalidades já explicitadas, não permite mais pensar a educação enquanto mera instrução, ou robotização através da memorização contínua.

Na Constituição Federal da República de 1988, o direito à educação é o primeiro dos direitos sociais fundamentais elencados no caput do artigo 6º. Sendo que este direito vem mais bem regulamentado na Seção I do Capítulo III da Constituição da República, em que constam suas finalidades, princípios, deveres do Estado, conteúdos mínimos, etc. De maior importância no presente estudo é o art. 205 desta Seção:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Da simples leitura desse dispositivo é possível perceber as principais finalidades da educação, além do íntimo nexos que elas encontram com os princípios fundamentais pautados no artigo 1º deste mesmo Diploma. A primeira finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, finalidade que se pode vincular ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Complementa-se esse tópico evidenciando-se a relevância do direito social à educação enquanto forma de combater a manipulação, garantindo-se, por meio deste direito, a liberdade de consciência. Nessa esteira, Silveira (2010) explica que o direito social à educação está atrelado à liberdade de consciência, de tal forma que somente através desse vínculo é que se possibilitará adequado grau de desenvolvimento cultural no indivíduo, permitindo um grau satisfatório de consciência livre de induções ou manipulações.

O recorte histórico-social que se relaciona com as Parcerias Público-Privadas começam,

de fato, na década de 90. A década de 1990 é marcada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-1998; 1998-2002), com destaque para a aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (1995), que estimula o fortalecimento das parcerias público-privadas na promoção dos direitos sociais, reconfigurando assim, a ação do Estado na oferta dos serviços sociais, resultado da adoção das políticas neoliberais e afetam diretamente a promoção da educação pública e, principalmente, para fins desta análise, da oferta de educação infantil.

Nesse contexto, Chahaira (2019) descreve a importância de discutir sobre uma das esferas do capitalismo moderno: o setor público não-estatal. É justamente no Plano Diretor que esse conceito se propaga, relacionando-se às organizações sem fins lucrativos e que trabalham diretamente pelo bem público, sem serem de propriedade de nenhum indivíduo ou empresa privada.

Em que pese, no ano de 1996, tem-se a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que entrou em vigor em 1998 e teve importante repercussão para as matrículas na educação infantil. Silva e Pontes (2020) defendem que essa repercussão se associava diretamente à valorização dos profissionais docentes da Rede Estadual para a educação básica por meio da adoção de políticas públicas e a viabilização de fundos para a valorização docente frente ao Estado e à rede pública de ensino.

A respeito dessas reformas, suas características neoliberais e suas consequências para a educação pública, muitos estudos foram realizados e evidenciaram, com clareza, quais interesses estavam em jogo (VEIGA, 2013).

As parcerias público-privadas podem ser reconhecidas como uma política de Estado, pois são utilizadas amplamente pelos governos desde o final dos anos 1990. Na prática, consistem na contratação de uma instituição privada sem fins lucrativos, que passa a receber um subsídio do setor público para auxiliar no custeio das matrículas das crianças, sendo vedada em lei a cobrança de qualquer valor aos responsáveis. Porém, alguns fatores precisam ser analisados e rigorosamente combatidos se pensarmos que o prejuízo pode ser em uma educação de menor qualidade e que fuja aos princípios da constituição que é a laicidade, visto que nos casos de conveniamento a instituição pode ser confessional, considerando também a previsão das escolas confessionais e comunitárias, segundo o disposto no caput do art. 213 da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, a educação passa a ser reconhecida pelo chamado “empresariado da educação”, como um mercado cobiçado por grupos educacionais com interesses claros, o investimento e interesse de empresas privadas na formação dos professores e a alteração da lógica

de formação através de programas rápidos passam a ser componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

Cada vez mais, o profissional docente é visto como um trabalhador voltado para os resultados. São usados modelos de gestão empresarial com indicadores que avaliam o desempenho dentro desta lógica de mercado. Freitas (1995, p. 128) ainda preconiza que “é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo” e as possíveis consequências, advindas dos novos interesses do capital pela educação. Relacionam-se a isso os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para trabalho.

Esse tipo de modelo desqualifica e desprofissionaliza o trabalho docente, além de avançar no sistema de privatização, especialmente numa área de grande importância no contexto educacional: a formação de professores. O programa defende uma formação rápida, quando prioriza a formação continuada, em lugar da inicial, com um caráter nitidamente instrumental.

Foi após a década de 90 que as tendências se direcionaram para as Parcerias Público-Privadas em um processo de terceirização e mercantilização da educação, colocando a mesma como um produto. Indo contra as tendências de democratização do sistema educacional público da época e reduzindo a qualidade da oferta para educadores atuarem no ensino público nacional. Nesse cenário, processos psicossociais de desenvolvimento e fortalecimento emocional, como o luto, não encontram espaço na grade curricular das escolas que segue essa premissa neoliberal de ensino.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender que muito se perde na anulação do aluno enquanto sujeito, do reconhecimento dos seus sentimentos e das suas necessidades enquanto indivíduo em processo de formação e de construção, não apenas acadêmica ou física, mas também no que se refere ao seu papel enquanto agente social. Perde-se a oportunidade de contribuir de forma significativa para o avanço da sua inteligência emocional, do seu processo de autoconhecimento, autoaceitação, e de formação de um indivíduo consciente, empático, e socialmente mais apto não apenas para lidar com o luto e com as perdas, mas com a sociedade de forma geral.

## 2.5 Currículo e suas diferentes concepções

O *Curriculum* é uma expressão latina significando pista ou circuito atlético (HAMILTON, 1992, p. 10). O termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido (SACRISTÁN, 2000). O currículo não é uma lista de conteúdo, mas é constituído por diversos conhecimentos e saberes que vão além daqueles que constam nas orientações normativas, que ainda não tenham sido planejadas. Acontece no cotidiano da escola, da sala de aula, além dos documentos orientadores.

No caso dos currículos referências, podemos dizer que se referem aos conhecimentos escolares definidos numa Base Comum. Mesmo assim, eles devem ser adequados a cada realidade dos territórios e dos sujeitos.

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno (MELLO, 2014, p. 1).

Para Mello (2014), o currículo pode apresentar três formas diferentes: centrado no conhecimento, no aluno e no conhecimento falível. O centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio cultural e científico, restringe novas descobertas e fronteiras, transmite conhecimentos de geração em geração. Já o currículo centrado no aluno ajuda na reconstrução do conhecimento pelo próprio aluno, partindo de seus saberes culturais e individuais. O currículo centrado no conhecimento falível baseia-se na problematização, na aprendizagem e no resultado, em que o aluno é capaz de saber fazer, ou seja, as suas competências.

Na perspectiva de Paulo Freire, os jovens trazem para a escola muitas experiências que fazem parte do currículo. As experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, de sobrevivência dramática, de percursos escolares tensos (ARROYO, 2014, p. 158). Trazem também as lutas históricas por inúmeros direitos, tais como, trabalho, moradia, o sobreviver digno e justo, as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, na diversidade de formas de resistência.

As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si mesmo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas (ARROYO, 2014, p. 160).

Nessa medida, as escolas enfrentam um grande desafio sinalizado para uma dualidade: de um lado os novos conhecimentos de cada área e de outro reconhecer e incorporar os

conhecimentos trazidos pelos estudantes e professores. Nas escolas existem coletivos de alunos-mestres produtores de pesquisas, de conhecimentos, de outras verdades.

Conforme Arroyo (2014), não se trata de secundarizar os conhecimentos das disciplinas, das áreas de conhecimentos a que os jovens têm direito que tanto lutam por chegar nesse contexto escolar. Trata-se de enriquecer, contextualizar esses conhecimentos e colocá-los em diálogo horizontal, enriquecer com as vivências sociais coletivas desses jovens, com as indagações teóricas, à procura das explicações que levam de sua história, de nossa história para a escola.

Na concepção do Sociólogo Michael Young (2016), a educação e conhecimento são inseparáveis, e o conhecimento e currículo não são dados, mas uma construção social. Assim, importa saber se o conhecimento disponibilizado na escola favorece que os alunos compreendam o mundo em que vivem, garantir o acesso ao conhecimento às crianças e jovens dos diversos grupos sociais desfavorecidos, reconhecer que o papel da escola é oferecer conhecimento especializado, e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo; disponibilizar conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais.

Chegamos a um momento em que consideramos necessário e oportuno um diálogo com o campo teórico do currículo. Diante deste objetivo, vamos partir do entendimento de que o currículo pode ser compreendido como a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pedagógica definida coletivamente e na qual se explicitam as intenções de formação, bem como as práticas escolares as quais deseja realizar com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, 2013, p. 28 *apud* SILVA, 2012).

Então, para se pensar numa reforma curricular vários princípios devem ser trabalhados, tais como, clareza sobre o conhecimento que se deseja que os alunos aprendam; colaboração entre um organismo curricular nacional e as várias associações de profissionais de professores, principalmente aquelas relacionadas às disciplinas específicas, devendo começar pelo próprio conhecimento. Para auxiliar os jovens nesse processo de desenvolvimento, a escola tem um papel importante na promoção de espaços de discussão, seja durante as aulas ou em momentos específicos, a fim de que eles possam exercitar a capacidade de análise e argumentação. Além disso, é importante que sejam ouvidos e considerados nos processos de tomada de decisão de temas que dizem respeito às suas vidas (CORTI; SOUZA; 2005).

Partindo desses pressupostos, pode-se observar em quais áreas isso não ocorre. Ainda há de se considerar a desigualdade social, a infraestrutura das escolas, os recursos destinados à educação, questões políticas que afetam as escolas sem muita perspectiva de resolução quanto aos

problemas sociais. Mas, se elas forem bem-sucedidas em seu papel específico, podem ser amenizadas.

Considerando o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica e ponto de atenção quanto ao Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado, vem sendo centro das discussões no âmbito educacional, sendo o principal foco de atenção a ampliação da jornada escolar, dos anos de escolaridade da população e os benefícios que trazem para o desenvolvimento do país.

Para que tudo isso ocorra, alguns desafios precisam ser enfrentados no combate à reprovação, distorção idade-série, evasão e desigualdade de aprendizagem. Alguns desses desafios precisam ser destacados: compreensão dos professores sobre os estudantes, a construção de sentido pelos estudantes e os momentos de transição, o acolhimento às juventudes, incentivando sua permanência e a continuidade dos estudos, com uma formação que considere suas potencialidades, percursos e a capacidade de definir seus projetos de vida em relação aos estudos e ao trabalho, bem como em relação a escolhas saudáveis, éticas e sustentáveis.

Nesse contexto, o currículo da Educação Básica, em específico do Ensino Médio, traz uma proposta multidisciplinar, de forma a abranger as múltiplas dimensões dos estudantes, visando uma formação integral. Conforme mencionado no Artigo 7º da Resolução CNE 04/2018:

- I - Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- II - Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- III - Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- IV - Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- V - Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- VI - Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- VII - Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- VIII - Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão

Assim, a proposta e concepção de currículo passam pela abordagem de temas transversais e integradores, de forma que abarquem os temas pertinentes aos assuntos contemporâneos. Os currículos devem incluir temas relevantes para a formação humana integral.

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p. 38).

O currículo se constitui como um conjunto de ações e conhecimentos gerados pela sociedade, que se expressa através de práticas escolares e estas se materializam em conhecimentos significativos que são permeados por relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes, que auxiliam no desenvolvimento de suas identidades, nas dimensões cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018).

Em busca de fundamentar essa relação entre o Estado e o sistema educacional, Gramsci (1982), em suas contribuições, enfatiza que em uma sociedade de não classes não é possível a existência real de indivíduos que, enquanto intelectuais, possam ter autonomia completa perante a sociedade da qual fazem parte. Para o autor, todos os indivíduos fazem parte de um grupo social essencial que contribui para a produção da história real e vida em todas as esferas da sociedade, no que se refere à política, à economia e à sociedade. Essa reflexão gera a ideia dos chamados intelectuais orgânicos, que podem ser definidos como aqueles intelectuais que não se desprendem das classes sociais às quais pertenciam desde o seu nascimento.

O filósofo Gramsci define essa questão por meio de uma exemplificação das relações de domínio construídas entre os intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos. Historicamente, portanto, formaram-se categorias especializadas para o exercício de funções intelectuais; sua formação dizia respeito a todos os grupos sociais, mas especialmente aos mais importantes, e em relação aos dominantes fazem exposições mais amplas e complexas. Uma das características mais distintivas de todo grupo social que progride para a dominação é sua luta pela assimilação e subjugação "ideológica" dos intelectuais tradicionais, quanto mais rápida e eficaz for a assimilação e subjugação, mais eficaz será o grupo em questão (GRAMSCI, 1982).

Na visão de Gramsci (1982), todos são intelectuais, mas nem todos desempenham as funções de um intelectual. Em outras palavras, o que distingue os intelectuais dos não intelectuais é a diferença no peso das atividades físicas ou acadêmicas na vida de cada pessoa. O desafio de criar um novo nível de conhecimento consiste em expor criticamente as atividades intelectuais de cada indivíduo em um determinado nível de desenvolvimento histórico da produtividade, a fim de formar uma visão de mundo nova e completa. O comportamento desse novo intelectual não reside na eloquência superficial das emoções, mas na subsequente participação na vida real, na relação orgânica com a classe que a produziu e na garantia de consenso social em seu campo.

O pensador Gramsci (1982) é o responsável por trazer à tona um conceito fundamental

para a discussão - a hegemonia cultural. Esse conceito faz referência a um importante fenômeno que ocorre por meio da dominação ideológica de uma parcela da sociedade (geralmente da burguesia) sob outra (geralmente o proletariado). É justamente por meio de um conjunto de iniciativas com esse objetivo que a burguesia é capaz de impor seus interesses e desejos sobre aqueles que pertencem às classes sociais mais baixas, bem como operam no processo de manutenção do seu poder sobre eles. Um clássico exemplo desse processo pode ser observado por meio da análise da historiografia comumente aceita até poucos anos, na qual se podia encontrar uma clara posição eurocêntrica e um favorecimento claro dos indivíduos que pertenciam à elite.

Ao elaborar esse conceito, Gramsci (1982) contribuiu de forma significativa para a História e para a Sociologia, uma vez que demonstra a forma como não é apenas por meio da força e nem tão pouco da ideia de conformidade que a classe trabalhadora é dominada pelo Estado, mas principalmente por ações menos agressivas e muito mais frequentes, que passam até mesmo a não serem mais notadas, de dominação ideológica e cultural, gerando a alienação.

Nessa visão, o autor pontua que são justamente a escola e os espaços educacionais que possuem potencial para promover a formação de todos os tipos de intelectuais de uma sociedade, processo que deve ocorrer por meio do desenvolvimento e da significativa expansão dos conhecimentos ministrados nessas escolas, tendo como exemplo a sociedade burguesa moderna e sua alarmante formação de intelectuais que, para Marx, não são um sinal de evolução, uma vez que se formam e tendem a repetir as ideologias de um sistema capitalista (GRAMSCI, 1982).

É importante citarmos ainda que, além de toda a formulação dos pensamentos e conceitos, o diferencial de Gramsci, enquanto pensador, pode ser visualizado na sua obra *Cadernos do Cárcere*, na qual afirma que o futuro dependeria de uma revolução estrutural contra o *status quo*, que deveria ser feita com menos idealismo e imediatismo e mais organização, paciência e combate estruturado, resultando em um processo linear e flexível que ocasionaria mudanças pontuais e significativas em longo prazo (GRAMSCI, 2006).

A instabilidade econômica e a desvalorização da educação no Brasil contribuem para o aumento de estudantes que precisam conciliar os estudos com um emprego formal, informal e ainda com as demais necessidades pessoais que se relacionam com a manutenção de um lar, dos vínculos sociais e da saúde física e mental.

A falta de oportunidade no meio acadêmico e também profissional, que acomete aqueles que derivam de famílias de classe média baixa e pobres, influencia na alienação que define esse indivíduo como uma ferramenta que deve ser moldada para atender ao ideal de “jovem trabalhador”, ou seja, preparado para dedicar sua vida a venda de sua força de trabalho por uma

quantidade limitada de capital que não é capaz de viabilizar nenhum tipo de ascensão social ou acesso a qualidade de vida elevada (GRAMSCI, 1982).

Para Stallivieri (2017), o maior desafio para a educação em países latino-americanos é proporcionar a aprendizagem e uma fonte de renda que não atrapalhe ou inviabilize os estudos. Em países onde uma boa parte da população pertence às classes mais baixas e até mesmo miseráveis, o emprego se torna uma fonte de sobrevivência, enquanto a educação é tratada como luxo.

Até mesmo o meio corporativo passa a defender o investimento no capital humano, ou seja, preparar e capacitar funcionários para que assim a empresa consiga melhorar seus resultados. Essa onda em defesa da educação fez com que os países da América Latina atingissem altos níveis de ingresso no ensino superior, principalmente na última década (STALLIVIERI, 2017).

O filósofo marxista István Mészáros (2005) associa a ideia de emancipação humana de Marx com a forma como a educação moderna se transformou. Para o autor, a compreensão dos impactos que o capitalismo possui na educação deve ser compreendida por meio do conceito de doutrinação e internalização. A doutrinação tem relação direta com a forma como o capitalismo é bem-sucedido em transformar indivíduos em massa de manobra por meio da alienação proposta pela dominação dos grandes veículos de comunicação, bem como a propagação de ideias favoráveis a esse sistema também dentro das salas de aula. Enquanto a internalização é definida como: “À legitimação constitucional democrática”, do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Mészáros (2005) é claro em defender uma das suas principais ideias: é impossível que a educação seja transformada caso o tecido social não siga pelo mesmo caminho. Ou seja, a educação, na qualidade de uma manifestação social, não é passível de mudanças significativas caso a sociedade, em sua estrutura, também não passe por alterações reais e práticas. Ainda, descreve que essas alterações sociais que são realizadas, sobretudo por parte do Estado e das classes dominadoras, que visam a resolução de problemáticas sociais que afetam diretamente os mesmos, como a criminalidade, uso de drogas, manifestações de liberdade e outras, não podem ser associadas a alterações válidas que promovam revoluções estruturais.

Bem como os demais estudiosos que aqui foram apresentados, Mészáros (2005) também associa as problemáticas educacionais à ação que o capital exerce nas sociedades. O autor explica que o capitalismo, além de seus efeitos mais marcantes, também gera uma ideia centralizada do objetivo que todo jovem deve possuir que não é o estudo, o desenvolvimento do senso crítico ou a emancipação, mas sim, a obtenção e o acúmulo desse capital que vai viabilizar a obtenção de

bens materiais, ou seja, a conformação do modelo de consumo das sociedades neoliberais.

Logo, é preciso compreender a forma como o filósofo Meszáros (2005) estabelece uma relação direta entre um sistema educacional emancipador e o rompimento da lógica capital que age sobre esse trabalhador desde a sua infância. Sendo assim, o inverso disso, ou seja, uma educação submissa ao capital, é um sistema educacional de conservação que age em prol da formação de novos cidadãos que vão estar aptos a seguir o sistema já formado sem grandes questionamentos e sem a realização de revoluções.

Para Mészáros (2005), a educação institucional possui uma abordagem extremamente elitista, uma vez que não reconhece e nem tão pouco se adequa às necessidades tão latentes daqueles (as) alunos (as) que derivam das classes sociais mais pobres da sociedade. Existe, de forma analítica, uma clara divisão entre a formação dada àqueles (as) alunos (as) que pertencem à nata da sociedade e àqueles (as) que não. Isso é, um desses sistemas de ensino é destinado a formar doutores, célebres pensadores e os sucessores do sistema de poder que já é vigente, enquanto os demais, a maioria, é formada para ser massa de manobra do grupo anteriormente citado e para agirem como proletários por toda a sua vida. Em grande e intenso desacordo com essa ideia, Mészáros (2005) define que o papel da educação é primordial, tanto para o desenvolvimento de estratégias apropriadas e adequadas para a mudança das condições objetivas de reprodução, quanto para a autotransformação consciente do indivíduo a fim de concretizar o estabelecimento de uma ordem social metabólica totalmente diferente.

Dessa forma, o intelectual marxista chama atenção para a forma como o sistema educacional, quando tem por objetivo formar cidadãos emancipados, age em dois pontos extremamente importantes para a sociedade: conscientização e autonomia. Ou seja, é por meio da educação integral e emancipatória que seria possível formar alunos (as) conscientes e é justamente por meio dessa consciência que esses alunos (as) podem buscar pela liberdade que tende a vir junto com posturas autônomas.

Como sociólogo, Arroyo (2013) defende a necessidade de uma educação integral. Ele acredita que a educação precisava incorporar as necessidades dos alunos, principalmente quando eles estão em situação precária. Ele usou sua carreira para promover essa crença.

A experiência educacional de Arroyo (2014) vai além de suas experiências pessoais. Ele usa sua análise crítica do currículo como um campo político contestado para contestar o sistema de ordens e estruturas encontradas no sistema educacional. A natureza política do currículo motiva Arroyo a explorar como as competições de corrida acontecem nas escolas. Ele se pergunta por que certas trilhas, raças e ritmos educacionais existem nas escolas. Além disso, questiona quem pode entrar nessas corridas do movimento curricular: todo conhecimento

deve ter lugar nessa competição? E todas as disciplinas e suas experiências devem ter voz nos territórios cercados do currículo?

Ele questiona se os currículos servem a dois propósitos no texto - proteger e garantir o que eles guardam, bem como bloquear a entrada em áreas fechadas. Ele expressa preocupação com a capacidade dos currículos de desempenhar efetivamente ambas as funções. Suas preocupações persistem mesmo depois de determinar que os currículos protegem apenas os conhecimentos considerados comuns, únicos e legítimos. Na verdade, ele questiona a legitimidade de outros saberes e métodos populares considerados de senso comum. Miguel Arroyo investigou questões relacionadas à identidade quando estudou o ensino de identidades.

Esse estudo tratou da crise de identidade profissional do professor causada por sua disciplina. A razão para isso é porque as aulas e lições devem ser preparadas de certa maneira. Isso leva os professores a mudar seus métodos originais e redefinir suas identidades como professores. Com o neoliberalismo no poder, a educação está ameaçada. O autor acredita que isso ocorre porque as escolas, seus currículos e ensino estão sob ataque. Esses ataques se devem ao foco no treinamento de habilidades, classificações de alunos e mestres com base nos resultados. Isso também leva a uma ênfase na avaliação, formação e educação expatriada de seus territórios. Essas ações do governo levam a uma batalha de salas de aula e arranjos curriculares entre burocratas mais conservadores que têm ideias limitadas sobre controle e métodos novos e inovadores de controle. Os currículos não abordam adequadamente as muitas questões sociais que surgem em todas as sociedades. Isso ocorre porque eles ignoram as experiências concretas de pessoas reais como tópicos, em vez de registrá-los como fatos (ARROYO, 2014).

Arroyo (2012) sugere que essa falta de subjetividade faz com que muitas disciplinas acadêmicas fiquem aquém. Muitas fontes externas tentam abordar essas questões por meio de esforços de reforma curricular. O educador se pergunta como assuntos com tantas histórias perdem sua relevância quando tantos assuntos desaparecem sem deixar vestígios. Ele teme que as gerações futuras não sejam ensinadas e ninguém se lembre dos assuntos que estão desaparecendo. A escrita de Miguel Gonzáles Arroyo ilumina a questão do currículo. O livro "*Currículo, território em disputa*" amplia a visão, permitindo que os leitores vejam além do daltonismo e detectem inconsistências com sua percepção da educação. Os escritos de Gonzáles Arroyo ajudam os leitores a compreender a importância de seu sistema educacional, fornecendo uma estrutura para a compreensão. Além disso, seu trabalho inspira estudo e reflexão contínuos sobre como melhorar a educação.

Considerando a trajetória de reformas do Ensino Médio no Brasil, o Estado de Minas

Gerais, conforme o mencionado anteriormente, tenta reformular as diretrizes educacionais e reorganizar a sua estrutura curricular.

Nesse sentido, podemos citar uma mudança radical na organização dos currículos, que se deu nos anos seguintes da última LDB 9394/96, com a homologação da Resolução SEE nº 666 de 2005, que estabelece os Conteúdos Básicos Comuns-CBC-a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Esse documento foi organizado considerando eixo temático, temas ou tópicos e habilidades de cada componente curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Teve como finalidade apresentar os conteúdos e habilidades; a importância da disciplina na vida social e cultural dos estudantes, a faixa etária, ordenamento dos conteúdos, os procedimentos, metodologias e recursos didáticos; as possíveis maneiras de avaliação da aprendizagem.

Em 2015, houve a criação do Reinventando o Ensino Médio, pautado no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) do Governo Federal, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio e Pacto Nacional pelo Ensino Médio, em 2014/2015, a Secretaria de Estado de Minas aderiu a todos esses programas.

Mediante esses e outros documentos que sustentam a organização curricular, segundo Ciavatta (2011), revelam, no todo ou em parte, a incorporação de princípios da escola unitária e da formação *omnilateral* e politécnica. Mesmo no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) alguns princípios dessa concepção foram incorporados, especialmente a integração entre trabalho, ciência e cultura. No próprio texto que apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação encontra-se a afirmação de que

a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnicidade, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL, 2007a, p. 33).

Nesse período, pautado na Resolução SEE/MG 2197/12 em seu artigo 36, houve novamente uma tentativa de reforma na organização do currículo das Escolas participantes do Projeto Reinventando o Ensino Médio, passando a carga horária geral do Ensino Médio para 3.000 horas, sendo que os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados e Conteúdos Práticos deveriam ser incluídos no sexto horário, do turno diurno.

Mediante essa última tentativa, frustrada, da organização do currículo do Ensino Médio,

o artigo 36 da Resolução 2197/12, foi revogado através da Resolução da SEE nº 2842 de 13 de janeiro de 2016, retornando com a antiga organização curricular.

Assim, o Estado de Minas Gerais, após a aprovação das novas diretrizes educacionais, Lei 13415/17, reorganizou o Currículo Referência, em regime de colaboração, para os sistemas de ensino no âmbito do Estado, para a rede pública e privada, através do Parecer 645/19 e Resolução CEE nº 470/19, instituindo o *Currículo Referência de Minas Gerais* para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pautado na Resolução do CNE/CP nº 02/17, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Portanto, a Secretaria de Estado de Educação, através da Resolução SEE Nº 4292/2020, normatizou as matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional-EMTI Profissional para algumas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Seguindo as orientações e trabalhos realizados pelo Ministério da Educação (MEC) quanto à nova reforma do Ensino Médio, Minas também homologou o Currículo Referência do Ensino Médio no Conselho Estadual de Educação, através do Parecer 192/SEE/SEE de 31/03/21 e Resolução CEE nº 481 de 01/06/21, que foi implementado obrigatoriamente a partir de 2022.

Anterior à homologação do Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio (CEE/MG, 2021), a Secretaria de Educação pautou as orientações curriculares para as Escolas Piloto nas legislações federais e Resoluções complementares.

Considerando o Parecer SEE/CEE nº 192/21, o Novo currículo referência aprovado pelo CEE/MG, o CREM-Currículo Referência do Ensino Médio, apresenta uma estrutura formada por oito capítulos: Textos Introdutórios; Pressupostos para o Ensino Médio, no qual contempla as especificidades do Novo Ensino Médio, a concepção da educação integral e a visão das juventudes; Formação Geral Básica; Itinerários Formativos; O quinto itinerário formativo: Educação Profissional e Técnica (EPT); Modalidades de ensino e temáticas especiais; e Formação Continuada dos Profissionais da Educação e Avaliação.

Quanto à matriz curricular, a partir de 2022, para os estudantes ingressos no primeiro ano do Ensino Médio, será composta pela Formação Geral Básica, com seus respectivos componentes curriculares e Parte Flexível, chamada de Itinerários Formativos. Os Itinerários Formativos serão compostos por componentes de introdução às quatro áreas do conhecimento, introdução ao mundo do trabalho, Projeto de Vida e Eletivas.

A ampliação da carga horária passou de 2400 para 3000 horas ao final da última etapa da Educação Básica, sendo que serão 1800 horas para a Formação Geral Básica e 1200 horas para os Itinerários Formativos.

Nesse contexto, a partir da aprovação do novo Currículo do Ensino Médio, a organização curricular e demais orientações perpassam todas as modalidades do Ensino Médio, seja o chamado Regular; de Jovens e Adultos; da Educação do Campo e Quilombola; da Educação Integral; da Educação Profissional Tecnológica (EPT) e temáticas especiais.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Abordagem metodológica e o tipo de pesquisa**

A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, devido ao próprio tema e objeto de pesquisa focado no processo de implantação do Ensino Médio Integral Profissional. Nesta pesquisa, foram consideradas as estratégias e desafios acerca dos aspectos reais e vivenciados pelos protagonistas da escola inseridos no novo modelo do Ensino Médio; e que favoreceu a análise de informações de uma forma sistematizada. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa favorece o trabalho com vários significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser mensuráveis quantitativamente. Ademais, auxilia também na compreensão do objeto de estudo em sua totalidade.

##### **3.1.1 Os procedimentos da pesquisa na Escola Estadual Juventudes**

Considerando a natureza do trabalho e por se tratar de uma pesquisa aplicada, a mesma objetivou a análise das estratégias e desafios enfrentados no processo de implantação de um novo modelo de ensino, o Ensino Médio Integral (EMTI) Profissional. Assim, para o desenvolvimento do trabalho utilizamos três procedimentos metodológicos. O primeiro, através de estudo de caso, que segundo Fonseca (2002, p.33), pode ser caracterizado com um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. O segundo procedimento utilizado foi a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

E, por último, a pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002), ela tem a característica de investigar, além da pesquisa bibliográfica, realizar coleta de dados junto às pessoas, com recurso de diferentes tipos de pesquisa.

O Estudo de caso se deu na Escola Estadual Juventudes em um Município do interior de Minas Gerais, previamente definida, tendo como objeto de pesquisa o processo de implantação do Ensino Médio Integral (EMTI) Profissional. A pesquisa bibliográfica foi importante porque permeou conhecimentos prévios sobre o assunto e referências teóricas já analisadas. Por conseguinte, a pesquisa de campo perpassou por alguns caminhos além da bibliográfica, por fontes constituídas por material já elaborado e documentos, tais como memorandos, resoluções, atas de registros, relatórios “*In Loco*” realizados pelo órgão Regional competente.

Para o desenvolvimento da metodologia, utilizou-se os seguintes instrumentos: caderno para observações de alguns documentos, questionários (formulários on-line) e entrevistas semiestruturadas. O questionário on-line foi construído a partir das observações realizadas na pesquisa de campo. O questionário é um instrumento importante capaz de fornecer informações mais adequadas e necessárias, evitando a presença física do pesquisador. Ele foi aplicado em alguns membros da comunidade escolar, de maneira a sobressaltar as estratégias e desafios enfrentados pela escola no processo de implantação do Ensino Médio Integral Profissional, dando maior liberdade aos participantes. As entrevistas foram realizadas com um gestor e um representante do corpo docente, presencialmente, nas dependências da Escola, que participaram do processo de implantação, no qual vivenciaram experiências diversas, às quais auxiliaram na coleta de informações.

Inicialmente a pesquisa foi realizada *in loco* considerando algumas observações de registros e materiais encaminhados à Escola pelo Órgão Central/SEE e Órgão Regional de Ensino, incluindo pesquisas no site da Secretaria de Estado de Educação de MG. Neste trabalho de campo utilizamos informações extraídas de documentos, tais como: Livro de Ata de Resultados Finais, Ata de Registro de Reuniões Administrativas e Pedagógicas, Livro de Registro de Matrícula e Termo de Visita do Inspetor (relatório de verificação *In Loco*), Matriz Curricular do EMTI Profissional, Calendário Escolar, alguns memorandos com informações sobre a implantação do Novo Currículo, Projeto Político Pedagógico. Eles favoreceram uma compreensão coesa e sistematizada no que tange às publicações acerca das diretrizes educacionais e ainda nos auxiliaram na elaboração dos questionários e entrevistas. O foco principal foi nas informações inerentes ao ano da implantação, 2020, e nos dois posteriores, 2021 e 2022, finalizando a etapa do Ensino Médio.

Em seguida, aplicamos o questionário on-line, com o quantitativo de 20 questões fechadas e três abertas (Apêndice C), realizado via plataforma do *Google Forms*. Antes da aplicação, a Escola foi contatada através de e-mail para agendamento com os participantes, apresentação da pesquisa aos docentes e aos demais membros da comunidade escolar. O convite foi enviado para todos os profissionais que participaram

do processo de implantação do EMTI em 2020, que se encontravam em exercício na Escola no final do 2º semestre do ano letivo de 2022, no quantitativo de 11 funcionários. Estes funcionários aceitaram participar da pesquisa e nos repassaram seus *e-mails* para recebimento das orientações. Mediante a aceitação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E -TCLE) foi encaminhado juntamente com um *FORMs* confirmando o consentimento.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois participantes: um gestor e um representante do corpo docente que participaram do processo de implantação no ano de 2020. Eles foram escolhidos devido ao envolvimento efetivo nas questões administrativas, pedagógicas e proximidade com os demais membros da comunidade escolar. As entrevistas foram previamente agendadas através de *e-mail*, realizadas presencialmente e individualmente conforme o Apêndice A – roteiro de entrevistas do gestor escolar e Apêndice B – roteiro de entrevistas do corpo docente. Elas tiveram autorização para gravação e consentimento autorizado no TCLE (Apêndice E).

Ademais, buscou-se a produção de um livro de memórias no formato *e-book* (Apêndice F), de acesso público, a fim de favorecer uma melhor compreensão sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e demais políticas públicas educacionais.

#### **4. RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS**

Tendo em vista a apresentação da análise dos dados, bem como a discussão dos resultados, esta seção está estruturada em dois tópicos. No primeiro tópico 4.1 trazemos a descrição e análise dos dados obtidos a partir de observações, da pesquisa de campo e bibliográfica. No tópico 4.2, descrevemos e analisamos apenas os resultados emergidos dos questionários on-line e entrevistas com os participantes da Escola Estadual Juventudes.

##### **4.1 Análise a partir das observações da pesquisa de campo**

A análise dos dados se deu a partir das observações dos documentos para o desenvolvimento da pesquisa acerca das estratégias e desafios na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional na Escola Estadual Juventudes, detectamos, diante da publicação da Resolução SEE nº 4292/20, que dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional-EMTI Profissional nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as diretrizes atuais do Novo Ensino Médio, com a redução da carga horária da Formação Geral Básica e inclusão dos Itinerários Formativos. O processo perpassou por desafios que impactaram no cotidiano da comunidade escolar, tais como:

## I. Matriz Curricular

A Matriz Curricular (Figura 1) implantada em 2020, do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, apresentou uma nova arquitetura, trazendo os componentes curriculares obrigatórios da Formação Geral Básica, com uma carga horária de 1800 horas; 45 módulos aulas semanais; 2700 horas para os Itinerários Formativos, sendo divididos em atividades integradoras, 5º Itinerário, Prática Profissional e Nivelamento. O total da carga horária prevista para os estudantes egressos do EMTI Profissional é de 4500 horas.

Os componentes curriculares da BNCC permaneceram inalterados dentro das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática e suas Tecnologias, Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com Biologia, Física e Química.

As atividades Integradoras: Práticas Experimentais, Projeto de Vida, Estudos Orientados I e II, Tutoria, Eletivas da BNCC, Eletivas do Itinerário Formativo Técnico e Pós-Médio, com 12 módulos semanais, totalizando 1.133:20 horas no total do curso. Destaque para o Pós-Médio oferecido somente no 3º ano, final da etapa; Projeto de Vida e Práticas Experimentais no 1º e 2º anos. A Prática Profissional será contemplada no 3º ano, com carga horária de 200 horas. O Nivelamento foi dividido em dois módulos-aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática, no 1º ano.

O Quinto Itinerário apresenta duas áreas: Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo; Formação Técnica Específica. As duas áreas apresentam componentes específicos para anos de escolaridade diferentes. A primeira se divide da seguinte forma: Informática Básica e Inovação Social para o 1º ano; Intervenção Comunitária e Empreendedorismo para o 2º ano e Empresa Pedagógica e Empreendedorismo para o 3º ano. A Formação Técnica Específica é pautada no Curso Técnico em Informática, conforme o CNCT (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos).

A nova organização curricular, com base nas novas Diretrizes do Ensino Médio, conforme preconiza a Lei 13415/17 e demais legislações do Estado de Minas Gerais causou um grande estranhamento à comunidade escolar. Um dos participantes do **questionário** on-line alegou *“Imposição da grade, falta de diálogo na construção das matérias que melhor atenderiam a nossa comunidade escolar e o número de disciplinas a serem ofertadas nos períodos”*.

**Figura 1.** Matriz Curricular - Resolução See Nº 4.292 de 11 de março de 2020.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais																
MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA - EIXO TECNOLÓGICO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO																
Base Legal: Lei Federal 5094/1996; Resolução CNE/CIB 06/2012; Parecer CNE/CIB 11/2012; Resolução CEE/MG nº 449/2002; Parecer CEE/MG nº 733/2013 e Resolução CEE/MG nº 458/2013.																
Área	Conteúdos	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		TOTAIS						
		1ª Sem		2ª Sem		1ª Sem		2ª Sem								
		AS	CH/HR	AS	CH/HR	AS	CH/HR	AS	CH/HR							
Bases Nacionais - Currículo	Línguas e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	66:40	4	66:40	3	50:00	3	50:00	2	33:20	2	33:20	300:00	
		Educação Física	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	100:00	
		Língua Inglesa	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	133:20	
		Arte	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	0	00:00	0	00:00	66:40	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	66:40	4	66:40	3	50:00	3	50:00	2	33:20	2	33:20	300:00	
		Física	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	166:40	
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Química	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	166:40	
		Biologia	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	133:20	
		Geografia	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	133:20	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	166:40	
		Sociologia	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40	
		Filosofia	0	00:00	0	00:00	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	66:40	
	Subtotal 1		24	400:00	24	400:00	18	300:00	18	300:00	12	200:00	12	200:00	1800:00	
	Atividades Integradas	Práticas Experimentais	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	133:20	
		Projeto de Vida	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	133:20	
Estudos Orientados I		2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	200:00		
Estudos Orientados II		1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	100:00		
Tutoria		1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	100:00		
Eletivas da BNCC		2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	200:00		
Eletivas do Itinerário Formativo Técnico		2	33:20	0	00:00	2	33:20	2	33:20	4	66:40	2	33:20	200:00		
Pos Médio		0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	2	33:20	2	33:20	66:40		
Subtotal 2		12	200:00	10	166:40	12	200:00	12	200:00	12	200:00	10	166:40	1133:20		
5º Itinerário		Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Informática Básica (Pens. Computacional)	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	33:20
			Inovação Social e Científica e Empreendedorismo	0	00:00	4	66:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40
	Intervenção Comunitária e Empreendedorismo		0	00:00	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	0	00:00	66:40	
	Empresa Pedagógica e Empreendedorismo		0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	0	00:00	83:20	
	Subtotal 3		2	33:20	4	66:40	0	00:00	4	66:40	5	83:20	0	00:00	250:00	
	Formação Técnica Específica	Informática Básica	3	50:00	0	00:00	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	83:20	
		Lógica de Programação	0	00:00	3	50:00	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	83:20	
		Arquitetura e Manutenção de Computadores	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40	
		HTML / CSS	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	50:00	
		Gerenciamento de Tempo	0	00:00	0	00:00	1	16:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	16:40	
		Sistemas Operacionais	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	50:00	
		P.O.O / JAVA	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	0	00:00	0	00:00	83:20	
		Programação WEB (Java Script / PHP / MySQL)	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	0	00:00	0	00:00	83:20	
		Noções de Robótica	0	00:00	0	00:00	0	00:00	1	16:40	0	00:00	0	00:00	16:40	
		Rede de Computadores	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	66:40	
		Design	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	50:00	
		Gerenciador de Conteúdo / Banco de Dados	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	66:40	
		Programação WEB II (PHP / MySQL)	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	50:00	
		Laboratório de Hardware	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	2	33:20	1	16:40	50:00	
		Laboratório de Software	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	83:20	
		Laboratório WEB	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	83:20	
	Subtotal 4		3	50:00	3	50:00	15	250:00	11	183:20	16	266:40	11	183:20	983:20	
Prática Profissional	Prática Profissional	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	12	200:00	200:00		
	Subtotal 5		0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	12	200:00	200:00	
Nívelamento	Língua Portuguesa	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40		
	Matemática	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40		
	Subtotal 6		4	66:40	4	66:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	133:20	
Totais Semestrais		45	750:00	45	750:00	45	750:00	45	750:00	45	750:00	45	750:00	4500:00		

Fonte: Arquivo da escola, pesquisa, 2022.

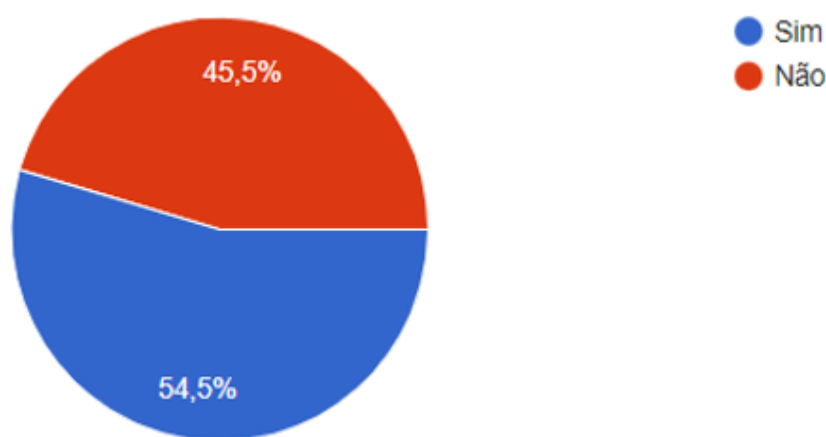
## II. Organização do quadro de horário das aulas

A organização do quadro de horário das aulas demandou muito esforço da Equipe Escolar para conseguir atender às diversas especificidades, dentro de um modelo de horário integrado com atividades propostas para os dois turnos, manhã e tarde.

Um dos maiores desafios foi ressaltado nas respostas dos Participantes da pesquisa mencionado no gráfico 1, do questionário on-line. A questão solicitava que os integrantes da pesquisa atestassem se mantinham vínculo profissional em outra instituição de ensino, sendo ela educacional ou não. Mais da metade (54,5%) alegou que sim, atuam profissionalmente em outra instituição, enquanto 45,5% afirmaram trabalhar apenas na unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Sendo assim, a dificuldade para elaborar um quadro de horários de forma a atender a conveniência pedagógica, as orientações da Secretaria de Educação e as necessidades dos professores foi muita intensa, perpassando para além das condições de trabalho dos mesmos.

**Gráfico 1.** Atuação Profissional Simultânea



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Ademais, o Órgão regulador, através do Ofício Circular SEE/DIEM - ED. INTEGRAL nº. 8/2019 de 23/12/2019, determinou que “Para construir o quadro de horário de aulas das turmas de Ensino Médio Integral existem algumas especificidades que devem ser observadas:

1. O horário deve ser integrado, de maneira que os componentes curriculares da BNCC, da Parte Diversificada e da Formação Profissional, quando houver, devem estar

mesclados ao longo do Dia do Estudante, ou seja, componentes da BNCC devem ocorrer pela manhã e pela tarde, assim como a Parte Diversificada e os componentes curriculares da Parte Profissional.

2. As aulas da Parte Diversificada devem ocorrer entre a 2ª e 8ª aulas.
3. Nas escolas de oferta de Educação Profissional, a Parte Diversificada do Integral Propedêutico tem a denominação de Formação Diversificada. Significa dizer que os componentes da Formação Diversificada ocorrem entre a 2ª e 8ª aulas.
4. As aulas Eletivas devem acontecer no mesmo dia e no mesmo horário para todas as turmas, em 2 aulas sequenciadas.
5. As aulas de Projeto de Vida devem ser sequenciadas (duas aulas seguidas). É importante evitar os dias de maior incidência de feriados para que o currículo não seja prejudicado.
6. Para efeito de distribuição de cargos dos professores de Projeto de Vida, são 2 professores a partir de 2 turmas.
7. As aulas de Estudos Orientados 1 não devem acontecer sequenciadas, mas sim intercaladas ao longo da semana a fim de garantir que os estudantes tenham rotinas de estudo, ou seja, tempo qualificado de estudo distribuídos no decorrer da semana.
8. Uma das aulas de Estudos Orientados 1 será de Tutoria, tendo um professor por cada turma para apoio ao desenvolvimento pessoal, social e acadêmico/produtivo dos estudantes em apoio.
9. As aulas de Estudos Orientados 2 devem acontecer de maneira sequenciada, na segunda-feira, na 8ª e 9ª aulas.
10. A Matriz Curricular a ser utilizada no Ensino Médio em Tempo Integral é a constante da Resolução SEE nº 4.234/2019, de 26 de novembro.

Na visão do gestor entrevistado, montar um quadro de horários já era complicado e nessa lógica ficou ainda mais desafiador:

*“Muitas aulas e o professor trabalhava também em outra rede; aumentou muitas horas para os alunos específicos. Na verdade, é isso. Por exemplo, quando começou com uma turma, não tinha um professor que desse determinada matéria, não podia pegar variação, pegava um só tipo e aquele pouquinho de aula; daí a necessidade de pegar mais aulas em alguma outra escola. Então isso complica muito, porque, por exemplo, dava um cálculo, se tivesse, no máximo seriam quatro aulas de cálculos semanais” (Dados da Pesquisa, 2023).*

Considerando as situações apresentadas e a complexidade para elaboração do quadro de horários do EMTI, Ramos (2017, p.38) aponta que a classe trabalhadora sofreu um ataque aos seus direitos com a Reforma do Ensino Médio. Por conseguinte, muitos professores não conseguem lecionar em outras instituições por conta da organização do horário de aulas. Nessa perspectiva, a valorização dos profissionais que lecionam no EMTI e o cumprimento da carga horária integral de trabalho na mesma escola poderia ser um diferencial e facilitador para a organização do quadro de horários da escola.

#### 4.1.2 Formação Continuada dos Profissionais

A partir das observações realizadas na pesquisa de campo, verificamos que a formação da Equipe Escolar foi um grande desafio, pois a Arquitetura Curricular só foi apresentada a partir do mês de março/2020, início da pandemia da COVID-19. No entanto, alguns documentos demonstraram indícios do Novo Currículo Referência desde 2017, porém com uma outra configuração, denominada Escola “Polem”, conforme descrito em algumas Atas de reuniões realizadas com a Comunidade Escolar.

No início de março de 2020 (03/03/2020), conforme *e-mail* recebido pela Escola, foram encaminhadas as orientações para o início das atividades do EMTI Profissional, pelo Órgão Regional e SEE/MG:

- Ementa do Curso Técnico em Informática
- Matriz Curricular EMTI Técnico em Informática
- Orientações sobre alterações da Matriz Curricular anterior
- Modelo Guia de Ensino e Aprendizagem
- Ofício SEE 09/20 EMTI que trata da organização do horário de aulas
- Memorando SEE 06/20 que trata da contratação dos profissionais
- Memorando SEE 11/20 que orienta sobre o Acolhimento dos estudantes e equipe escolar
- Memorando SEE 22/20 que orienta sobre o Nivelamento dos estudantes ingressos no EMTI
- *Link* do drive para acesso do material de Formação Inicial

Para além disso, observamos, através de uma lista de presença do dia 16/03/2020 a realização de uma reunião presencial da Coordenação da Educação Integral da Superintendência Regional de Ensino com alguns Professores e Diretora da Escola, que teve como finalidade algumas orientações para a operacionalização e implantação do EMTI Profissional.

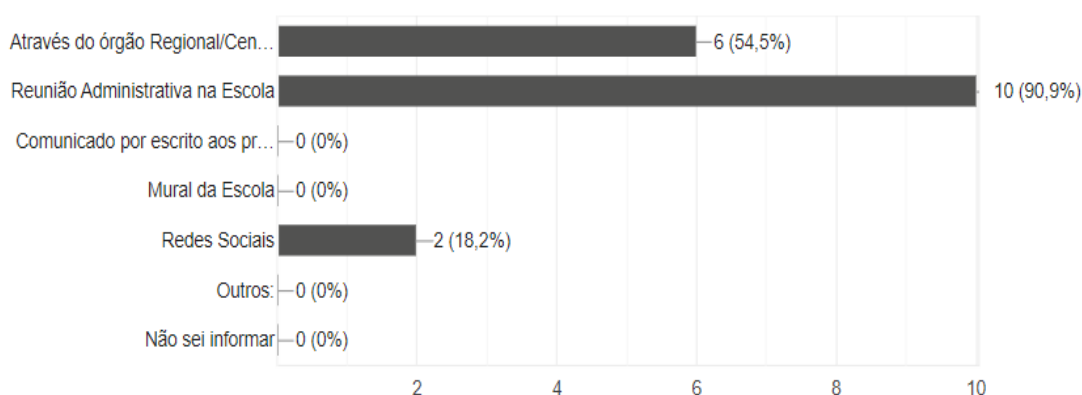
O período remoto da COVID-19 se iniciou em 18/03/2020 conforme as orientações do Comitê do Estado de Minas Gerais e, por conseguinte, observamos através dos *e-mails* recebidos da SEE/MG, que a formação continuada foi oferecida ao corpo docente e gestão, remotamente, através de Cursos EAD ministrados pela SEE/MG e Institutos parceiros. Os Encontros Virtuais foram realizados também com a Equipe da SEE, SRE e outras instituições.

Os Institutos parceiros que firmaram compromisso com a Secretaria de Estado de Educação foram: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Itaú Educação e Trabalho (IET), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de MG (SEBRAE-MG). As formações virtuais aconteceram entre o período de outubro/2020 a fevereiro/2022, totalizando em média 15 encontros, um a cada mês

(letivo) para gestores, professores e coordenadores pedagógicos. As temáticas ministradas abarcaram os Itinerários Formativos e metodologias para desenvolvimento do novo currículo referência: Projeto de Vida, Sequências Didáticas de Língua Portuguesa e Matemática, Acolhimento, Rotinas Pedagógicas, Encontros Formativos focados nas Atividades Integradoras (Matriz Curricular/20).

Ademais, no questionário aplicado, os participantes integrantes da pesquisa dissertaram sobre a forma como foram comunicados sobre a implementação do EMTI Profissional na unidade de ensino em que prestam serviços profissionais, havendo a possibilidade de selecionar mais de uma opção. 90,9% das respostas indicaram que foram comunicados por meio de uma reunião administrativa realizada na própria escola, enquanto 54,5% através do órgão regional responsável e 18,2% por meio das redes sociais.

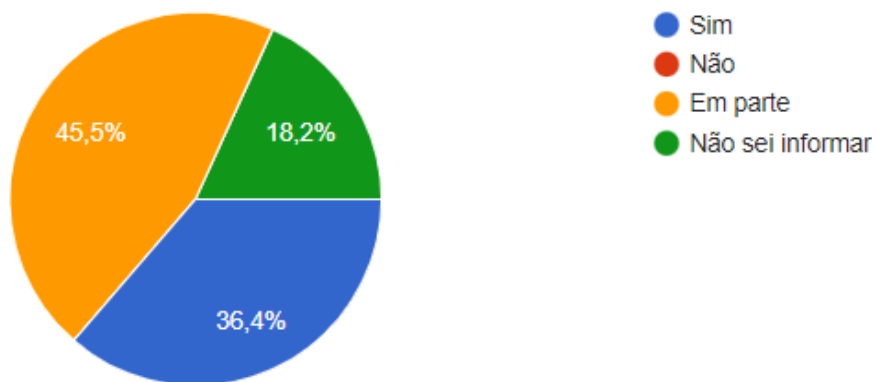
**Gráfico 2.** Comunicação para profissionais sobre o EMTI Profissional



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

No que se relaciona ao processo de preparação desses profissionais que atuam na educação para a implementação do EMTI Profissional, 45,5% dos integrantes da pesquisa afirmaram que receberam uma preparação específica para esse processo apenas em partes, ou seja, parcialmente, enquanto 36,4% alegaram que receberam a preparação e 18,2% não souberam informar.

**Gráfico 3.** Preparação específica para a implantação do EMTI



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

As informações coletadas neste questionamento se referem às formações ofertadas pela Secretária de Estado de Educação, Órgão Regional e Institutos parceiros mencionadas anteriormente.

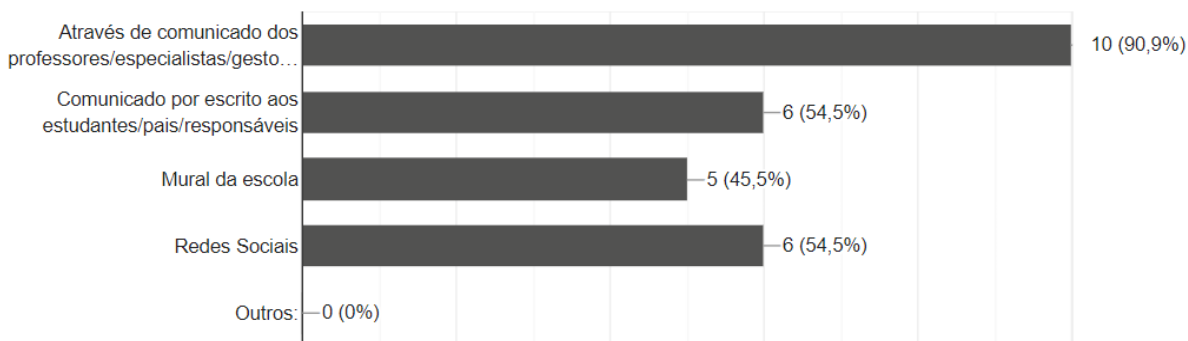
#### **4.1.3 Um desafio gigante: matrícula/entrada/permanência dos estudantes**

Considerando toda a caminhada da Escola Estadual em estudo, a expectativa para o início das atividades do Ensino Médio em Tempo Integral, mencionadas nas Atas de Reuniões com a Comunidade Escolar, a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais autorizou o funcionamento do EMTI Profissional, Técnico em Informática, somente no dia 28/02/2020 através do Serviço de Organização Escolar, via e-mail da [soi.dgae@educacao.mg.gov.br](mailto:soi.dgae@educacao.mg.gov.br) às 12h42, sobre “Ajustes de Plano de Atendimento Tempo Integral”. Logo após a autorização, a Escola iniciou o processo de matrícula dos seus estudantes na turma de EMTI Profissional – Curso Técnico em Informática.

Realizamos ainda uma análise da entrada desses estudantes através do questionário aplicado aos participantes da pesquisa, onde apontaram como ocorreu a comunicação da implantação do EMTI Profissional na unidade de ensino em questão. O gráfico 4 nos mostra como foi informado aos alunos, pais, responsáveis legais e para a comunidade escolar em geral. Mais de 90% alegaram que foram os próprios funcionários da unidade escolar que comunicaram sobre essa mudança para os alunos. Foram comunicados por escrito, através do mural da escola e redes sociais. Ressaltamos que não houve escuta e participação dos

estudantes no questionário, somente informações por parte dos sujeitos participantes da pesquisa.

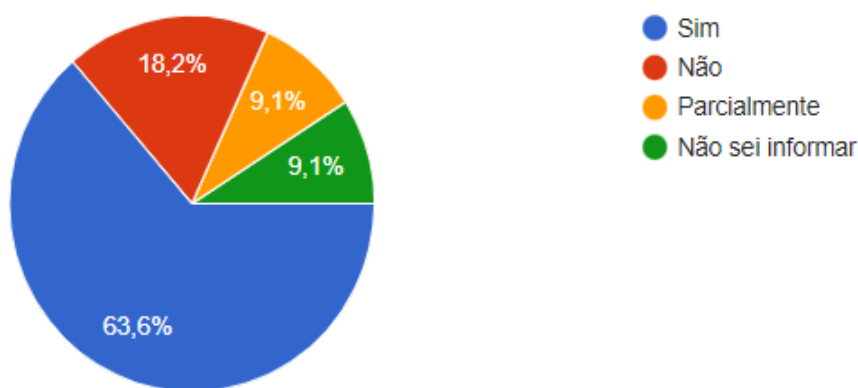
**Gráfico 4.** Comunicação para alunos sobre o EMTI Profissional



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Dando continuidade à identificação da recepção dos alunos quanto à implantação do EMTI Profissional na unidade de ensino no ano de 2020, 63,6% dos participantes<sup>2</sup> afirmaram que os estudantes manifestaram interesse em ingressar nesse novo modelo de ensino, já 18,2% apontaram que os alunos não se mostraram interessados nessa mudança e 9,1% alegaram que os alunos estavam parcialmente interessados ou que não sabiam informar, respectivamente.

**Gráfico 5.** Interesse dos alunos no EMTI Profissional

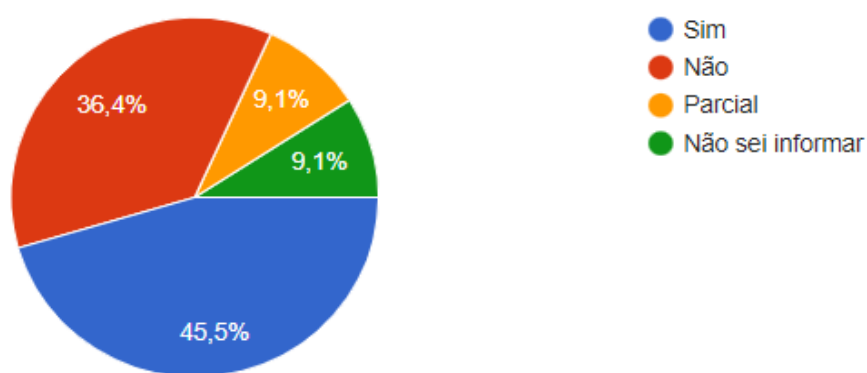


**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

<sup>2</sup> Participantes da pesquisa: gestores, professores, coordenadores e secretário. Os estudantes não participaram do questionário on-line. As informações coletadas acerca deles foram impressões dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à identificação do interesse dos alunos no processo de escolha do Curso Técnico (5º Itinerário) ofertado no EMTI Profissional em 2020, 45,5% dos integrantes da pesquisa responderam que os alunos se mostraram interessados no Curso Técnico em Informática, enquanto 36,4% identificaram desinteresse por parte dos alunos e 9,1% afirmaram que esse interesse pode ser classificado como parcial ou não souberam informar, respectivamente.

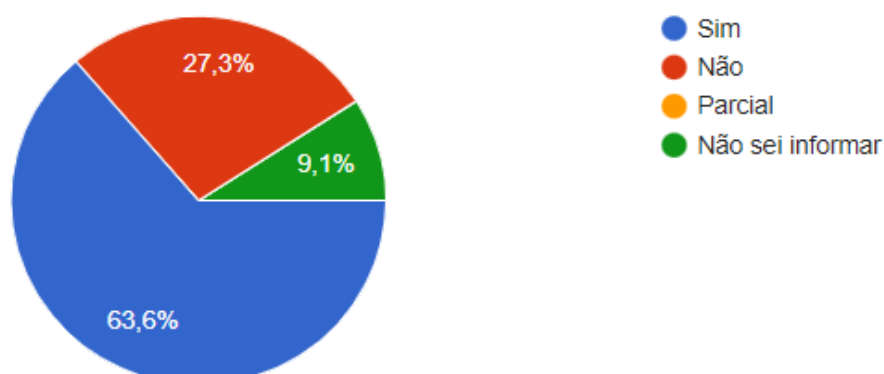
**Gráfico 6.** Interesse quanto à escolha do Curso Técnico (5º Itinerário)



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Em complemento à questão anterior, os integrantes da pesquisa em sua maioria (63,6%) apontaram que os alunos demonstram interesse pelas demais atividades ofertadas pelo Itinerário Formativo. Porém, 27,3% afirmaram que não houve esse interesse e 9,1% não souberam informar.

**Gráfico 7.** Interesse as demais atividades do Itinerário Formativo



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Além disso, analisamos o Livro de Matrícula de alunos e Livro de Ata de Resultados Finais dos estudantes matriculados no 1º ano do EMTI Profissional, em 2020. Em 2020 (1º ano), considerando o início do período remoto, denominado REANP pela SEE/MG, ingressaram 22 estudantes na turma “1º Informática EM INT”; dos 22 estudantes, 21 foram aprovados e um deixou de frequentar, ou seja, foi evadido. Observamos ainda que destes 22 estudantes somente 3 foram egressos do 9º ano da própria escola, sendo os demais de outras instituições escolares. No ano de 2021 (2º ano Informática EM INT), iniciaram 20 estudantes daqueles matriculados inicialmente. Destes estudantes, 4 foram reprovados, 1 transferido e 2 remanejados para a turma do Ensino Médio Regular, finalizando o ano com 13 estudantes, mas ao iniciar o ano de 2022 (3º ano Informática EM INT) somente 7 estudantes se matricularam na turma e os outros solicitaram transferência para o Ensino Médio Regular. Não obstante, durante o ano letivo de 2022, um estudante também pediu transferência, finalizando o curso somente com 6 estudantes.

**Quadro 1.** Matrícula/Permanência de Estudantes no EMTI –Técnico Em Informática 2020-2022

	Ano de escolaridade	Nº Matrículas	Tranferidos	Evadidos	Remanejados	Reprovados	Aprovados
2020	1º ano	22	01	0	0	0	21
2021	2º ano	20	01	0	02	04	13
2022	3º ano	07	01				06

**Fonte:** Livro de Matrícula e Ata de Resultados Finais, (Pesquisa, 2023)

Conforme os dados apresentados, além do questionário *on-line* com membros da comunidade escolar e gestores da Escola, observamos que a permanência dos estudantes foi um dos maiores desafios. No primeiro ano, os estudantes estavam em período remoto, recebendo orientações através dos Planos de Estudos Tutorados - PETs e ou plataforma criados pela Secretaria de Estado de Educação de MG, no qual não vivenciaram o Ensino Médio em jornada integral.

No segundo ano, em 2021, o ensino foi híbrido e os alunos puderam experimentar a carga horária extensa, presencialmente, com os componentes curriculares da FGB e Itinerários Formativos. E, conseqüentemente, no 3º ano do EMTI, em 2022, finalizaram somente seis

estudantes, que por motivos não investigados na pesquisa, concluíram o EMTI Profissional – Técnico em Informática.

#### **4.1.4 Apreciação do Projeto Político Pedagógico – PPP**

Observamos no PPP - Projeto Político Pedagógico, em seu Marco Referencial e em específico, no Marco Situacional as características da Escola:

A escola está localizada em um bairro de classe média, mas atende um número ainda reduzido de alunos da comunidade. O público atendido é de uma comunidade bastante diversificada, constituída, em grande número, por alunos vindos de bairros distantes e de outros municípios e distritos. Tal grupo estudantil tem aos poucos se transformado com a oferta da Educação em Tempo Integral. Isso tem proporcionado que um número maior de alunos de outros bairros ingresse na escola (PPP, 2020, p.7).

Dentre os espaços educativos, a escola conta com uma sala de aula própria para a turma, refeitório, biblioteca, sala de convivência, Laboratório de Informática, sala de vídeo e quadra escolar, sendo que alguns desses espaços são de uso compartilhado com as demais turmas do Ensino Regular da escola.

O ano de 2020 é o marco inicial de formação do alunado nesta escola e um período de intensas mudanças na rotina da escola”. Devido ao contexto da Pandemia-COVID-19, fez-se necessário mudanças nas atividades práticas do EMTI e “reinventar-se enquanto corpo docente e gestão escolar (PPP, 2020).

Assim, o Projeto Político Pedagógico exigiu um novo Plano de Ação para o EMTI Profissional, que foi redesenhado conforme as limitações e possibilidades do período remoto. A Escola buscou estratégias no ambiente virtual, no qual se destacaram as seguintes atividades:

- Realização da “Feira de Eletivas”, através de apresentação e seleção virtual;
- Elaboração do “Plano de Estudos Tutorados” para as “Atividades Integradoras” da nova Matriz Curricular;
- Criação de Jornal Virtual com o objetivo de fortalecer o vínculo com os estudantes da turma e desenvolver o protagonismo deles.

Mediante alguns questionamentos apresentados na reelaboração do PPP, com relação à Formação Continuada, os professores responderam que “*buscam complementar sua formação através de Formações oferecidas pelo sistema de ensino e formação continuada oferecida por*

outras instituições”. A escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores da seguinte forma:

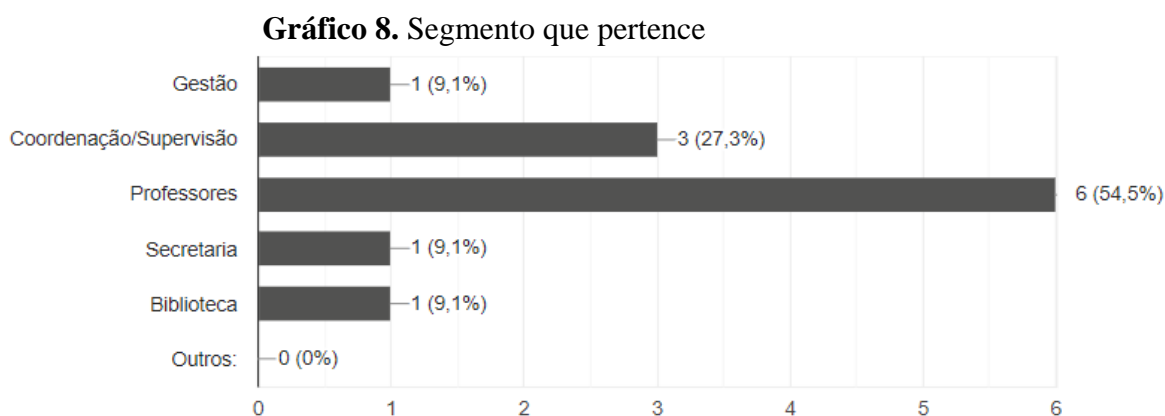
*Através da ampla divulgação seja pelo e-mail institucional ou pelas redes sociais. Os temas que já foram ou estão sendo desenvolvidos nessas atividades formativas são: Base Nacional Comum Curricular e Currículo Referência de Minas Gerais; mediação de conflitos/indisciplina dos alunos; apropriação dos resultados das avaliações educacionais; comunicados gerais aos professores; planejamento de aula; centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem (PPP, 2020, p. 39).*

Assim, observamos no Projeto Político Pedagógico evidências e estratégias encontradas para o desenvolvimento do trabalho no período de implantação do EMTI Profissional, embora dentro de um contexto de pandemia da COVID-19.

#### 4.2 O olhar dos profissionais acerca da implantação do EMTI Profissional (questionários on-line)

Como supracitado na metodologia, uma das fases da coleta de dados realizada na presente pesquisa foi a aplicação de questionários on-line fazendo uso da plataforma *Google Forms*, em busca de identificar as estratégias e desafios no desenrolar prático do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na Escola Estadual Juventudes.

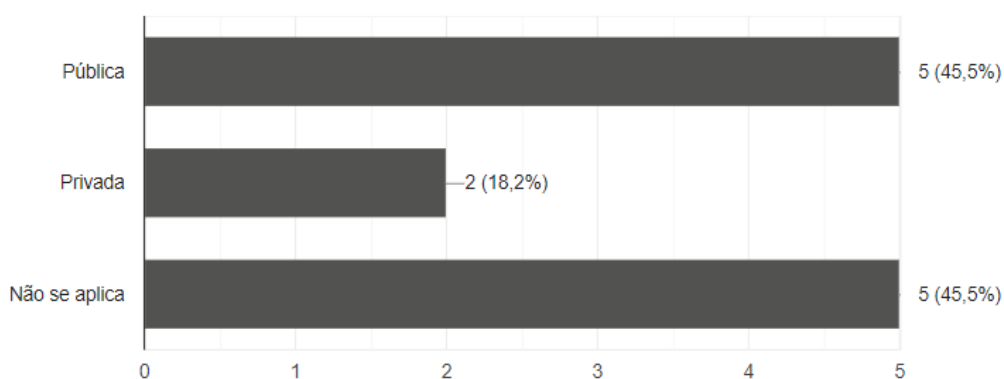
A primeira questão do questionário de pesquisa solicitava que os integrantes da pesquisa apontassem qual é a área em que atuam profissionalmente no momento em que responderam a pesquisa na unidade escolar em questão. Os resultados demonstraram que mais da metade dos integrantes da pesquisa (54,5%) atuam como professores, 27,3% como coordenadores ou supervisores e 9,1% como gestores, secretários e bibliotecários, respectivamente, como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Em complemento à questão anterior, ao serem questionados sobre o tipo de instituição em que prestam serviço, podendo selecionar mais de uma opção para aqueles profissionais que possuem mais de uma ocupação profissional, os resultados apontaram que 45,5% atuam em uma ou mais instituições públicas, 45,5% afirmaram que tal classificação não se aplica e 18,2% atuam em uma ou mais instituições da iniciativa privada, como nos mostra o Gráfico 9:

**Gráfico 9.** Instituições em que trabalham os participantes



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Os dados coletados por meio da parte inicial da pesquisa supracitada fomentam uma discussão antiga e extremamente importante: a desvalorização do profissional que atua na área da educação, sobretudo daqueles que são professores, e a falta de investimento no pilar mais importante da sociedade por parte do Estado. Essa desvalorização pode ser observada, sobretudo, pelo piso salarial dos professores no Brasil, justificando a busca desses profissionais por melhores condições de trabalho na iniciativa privada ou no acúmulo de funções em mais de uma unidade de ensino.

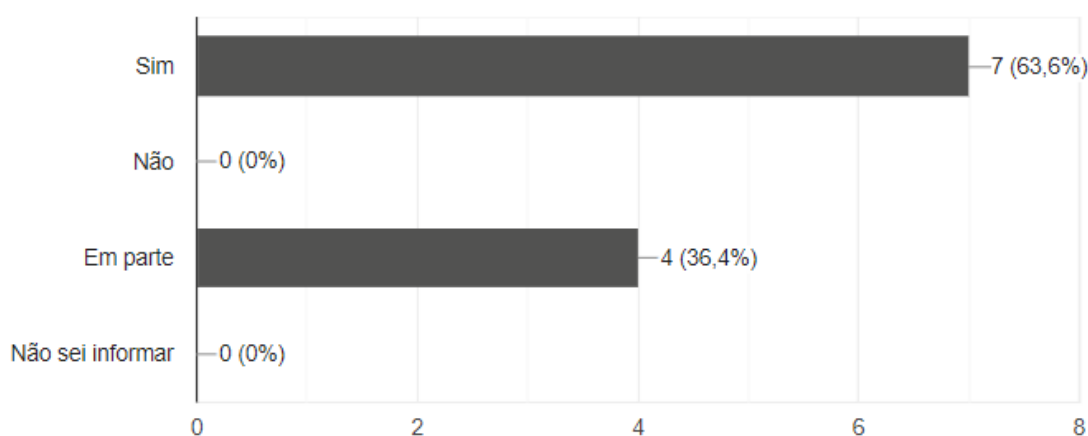
O salário mínimo para professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil é o menor entre 40 países, segundo estudo divulgado pela Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os professores brasileiros ganham menos no início da carreira do que os professores de países como México, Colômbia e Chile. De acordo com o relatório *Education at a Glance* (2021), o salário inicial para professores no Brasil é de \$ 13.900 por ano. Por exemplo, na Alemanha, o valor é superior a US\$ 70.000. Em países como Grécia, Colômbia e Chile, o valor é superior a US\$ 20 mil.

As conversões para comparações salariais são feitas usando tabelas de paridade de poder de compra, que refletem o custo de vida entre os países. Em relação aos salários reais com

adicionais, o salário médio dos brasileiros também é menor - só supera os salários dos professores na Hungria e na Eslováquia. A remuneração depende de fatores como idade, nível de experiência e qualificação profissional. Segundo dados da OCDE, no Brasil, o salário médio real anual para professores de pré-escola (equivalente à educação infantil) é de US\$ 25.030 e para professores primários (ensino fundamental inicial) de US\$ 25.366. Nos países da OCDE, o valor médio das mesmas etapas foi de US\$ 40.707 e US\$ 45.687, respectivamente.

Na sequência, a pergunta do questionário on-line de pesquisa se relacionava com o conhecimento prévio dos integrantes da pesquisa sobre a organização curricular do EMTI Profissional, considerando a inclusão das Atividades Integradoras (Itinerários Formativos). Dentre os participantes, mais de 60% responderam de forma positiva a essa questão, enquanto 36,4% afirmam que essa orientação foi passada apenas em partes.

**Gráfico 10.** Nível de orientação sobre o EMTI Profissional



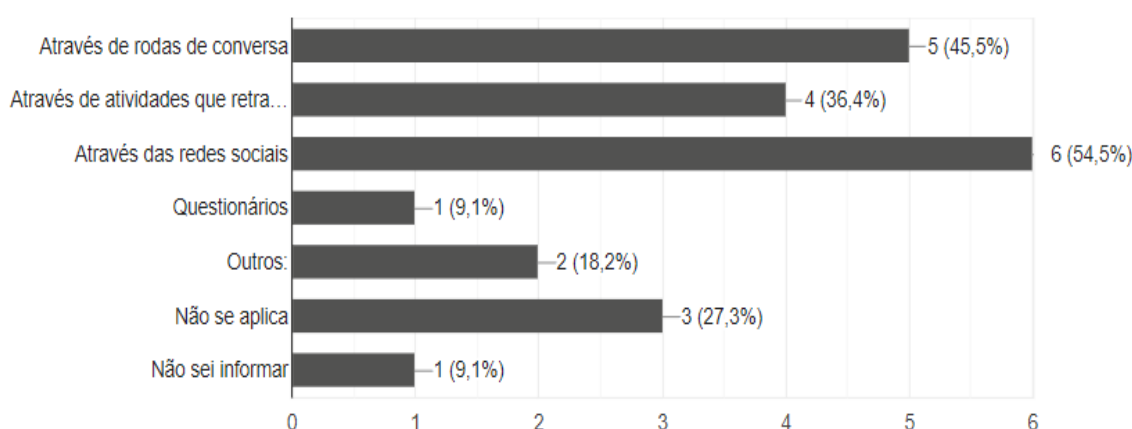
**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Lotta *et al.*, (2021) são responsáveis por um estudo em campo que acompanhou o processo de recepção da notícia e preparação de unidades escolares para a implementação do EMTI Profissional. À época da coleta de dados, em março de 2020, uma preocupação com a implantação do novo EM era que seu andamento fosse caracterizado por investimentos voltados exclusivamente para o ensino. Embora esta não seja a intenção original da reforma, o foco no nível de ensino é a característica da atual reforma. A evidência disso vem de uma série de iniciativas em andamento: redesenho curricular e experiências escolares-piloto. O fato de que o progresso nesta área está em desacordo com as iniciativas de gestão que sustentam a mudança, pode dificultar a consolidação da implementação.

Em geral, a equipe da Secretaria não foi fortalecida, sendo rara a ampliação de membros da equipe e sem investimentos nos agentes. Em alguns casos, ocorreu algum tipo de reorganização administrativa, como fusão ou criação de coordenadorias, criação de núcleos, revisão das atividades das equipes. Em metade dos cantões, ainda não foram estabelecidos arranjos e vínculos entre as várias áreas da secretaria: as áreas de infraestrutura, transporte, alimentação têm pouco a ver com a área de ensino. Há estados com áreas de formação continuada desconectadas da área curricular e que não fazem parte do movimento da Nova Documentação Curricular. Nesses cenários, os desafios preocupam a equipe técnica, ainda há carência de informações sobre o Novo EM e certa insegurança quanto ao planejamento e a possibilidade de efetivação da política na rede (LOTTA *et al.*, 2021).

Na sequência, os integrantes da pesquisa foram convidados a apontarem se tiveram conhecimento sobre a realização de levantamento do interesse dos estudantes para ingresso na turma de EMTI Profissional, em 2020. 54,5% dos participantes respondeu que os estudantes demonstraram interesse por meio das redes sociais; 45,5% responderam que foram através de rodas de conversa, enquanto 36,4% promoveram atividades que retratam a realidade dos estudantes, conforme nos mostra o Gráfico 11 a seguir:

**Gráfico 11.** Levantamento do interesse dos estudantes no EMTI Profissional

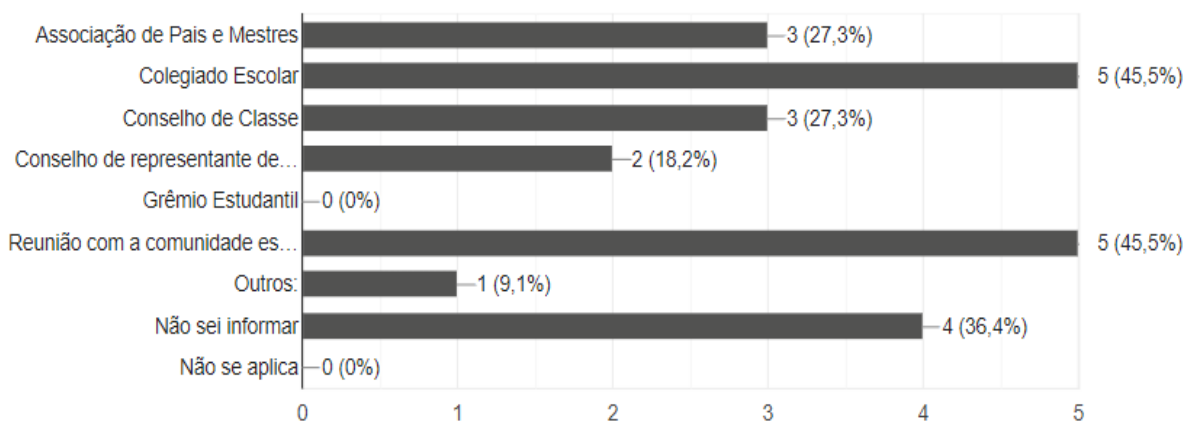


**Fonte:** Dados da Pesquisa (2023)

Dando sequência à coleta de dados, o questionário de pesquisa aplicado se voltou ainda para análise da gestão, sobretudo democrática, aplicada a facilitar o processo de implantação do EMTI Profissional. No que se refere aos espaços de participação para a discussão e atividades de transição para o novo modelo de ensino médio, 45,5% dos integrantes da pesquisa

afirmaram que esse processo ocorreu no colegiado escolar, em reuniões entre a escola e a comunidade (45,5%), na associação de pais e mestres (27,3%), no conselho de classe (27,3%) e outros. Mais de 30% não souberam informar.

**Gráfico 12.** Espaços de participação e discussão sobre o EMTI Profissional



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Gestão é a condução de processos sistemáticos e intencionais para se chegar a uma decisão, e o ato de fazer a decisão funcionar na prática. Segundo Libâneo (2013), gerir é administrar, dirigir, e na área da educação, a expressão organização escolar é utilizada muitas vezes em lugar de gestão ou administração escolar, já que organizar seria, sob seu conceito, de forma ordenada, articulada, dispor e prover as condições de que se necessita para a realização de ações.

O termo Gestão advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e quer dizer: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar, segundo CURY (2002). Dessa forma, fica evidente o conceito da participação de si mesmo e da necessidade de participação e trabalho conjunto de pessoas, analisando situações, tomando decisões e atuando em coletivo, o que seria uma forma democrática de visão do que é gestão, sobretudo gestão democrática.

No processo de construção da gestão democrática da educação, a representatividade social, a formação voltada para o desenvolvimento do cidadão e a autonomia. Uma escola que tenta resgatar e se adaptar tem que lidar com a diversidade dos grupos-alvo e deve levar os alunos a um mínimo de qualificação antes de ingressar na vida profissional. Mas, diante dessa diversidade, a maioria das escolas lutam para desempenhar o papel de elevador social desejado pelas famílias.

Mesmo diante dessa perspectiva, também surge a noção de fracasso escolar que fica

evidente diante de contextos econômicos e sociais carregados, como a crise de adaptação à globalização ou até mesmo desenvolvimento de novas tecnologias que reforçam a demanda social por uma escola inclusiva. Buscando suporte nas bases da Teoria de Vygotsky (1988), à luz dos conceitos sócio-construtivistas, dando embasamento de que, se mantivermos a criança em um estado de isolamento, ela não poderá desenvolver sua função social superior, seria preciso o educando efetivar interações sociais, que se estabeleçam em diferentes formas no contexto escolar em especial na sala de aula, a ser trabalhada aos pares, evidenciando um ensino interativo, com aprendizagem cooperativa, conforme abordado por Alves (2019).

Segundo Carmo (2014), a educação para a cidadania seria a interiorização de diversos direitos e deveres reconhecidos como legítimos, com ações em prol da responsabilidade social advinda da promoção de desenvolvimento pessoal, sendo igualmente sujeitos empenhados na história coletiva, para a produção de uma sociedade diversa e democrática.

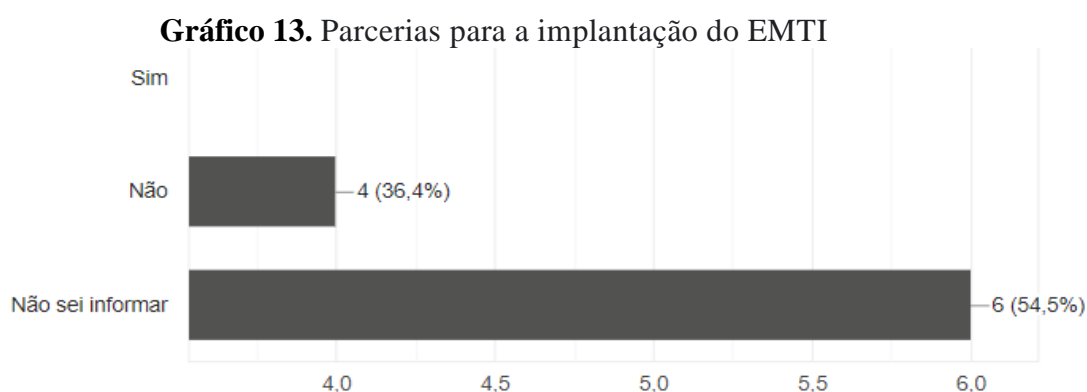
A cidadania, apesar de ser um conceito amplo a partir do que o sujeito deseja por cidadania, segundo Tavares (2016), baseia-se na democracia, como um modo de vida e um ideal educacional voltado à participação dos cidadãos nas decisões relativas ao planejamento da vida cotidiana, no trabalho, relações políticas, e simbolizações subjetivas, não só pautadas no mercado. Dessa forma, a instituição educacional cumpriria, assim, uma função realista para a instrução e educação, formando um espaço realista à imagem da própria sociedade política, uma espécie de cidadania sólida em que todos seriam tratados de forma igual e sem distinção social, comunitária.

A gestão democrática, desse modo, não se constitui em um fim em si mesmo, mas em uma das estratégias no processo de superação do autoritarismo, do individualismo, das desigualdades sociais, e torna clara a necessidade de uma autoconstrução. Esta autoconstrução seria um dos princípios da Gestão democrática, no contexto da escola pública, como uma mola desenvolvimentista de parâmetros com aspectos ligados a finanças, administrativos e pedagógicos. A palavra autonomia, segundo Gadotti (2000), vem do grego e seu significado é autodeterminar-se, autorrealizar-se, de *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno, esse conceito, aplicado à escola, seria a autônoma, aquela que se autogoverna, mas se sabe que não existe uma autonomia absoluta, sempre terá relação com circunstâncias e momento histórico.

Considerando a conjuntura atual econômica, os caminhos que a educação formal segue, adotando cada vez mais padrões e currículos que supostamente servem de parâmetros de medição de capacidade e potencial de competências, cabe a reflexão sobre como se dá o processo de autonomia na escola e sua efetividade prática. Para Gadotti (2000), é fundamental refletir sobre

autonomia, sobretudo aceitando que discutir autonomia escolar é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino. Considerando que a escola é uma organização estabelecida pela sociedade e direcionada para lhes servir, esta, deve ser coordenada e orientada pela própria sociedade com o poder de estatuto de articular-se, fazendo parte da engrenagem social da comunidade escolar e local, que seria o sentido de autonomia.

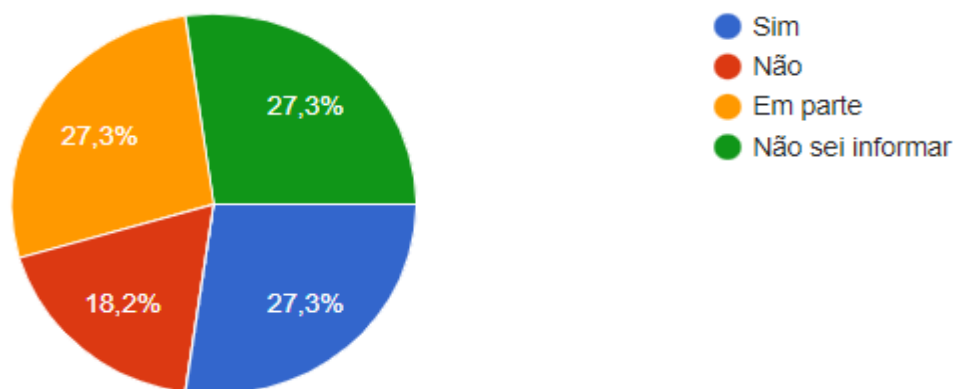
A questão seguinte do questionário solicitava que os integrantes informassem se a escola, objeto de estudo do presente trabalho, firmou parcerias com grupos e ou instituições existentes na comunidade ou no Município para a implantação do EMTI e 54,5% dos integrantes da pesquisa não souberam informar e 36,4% afirmaram que não.



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Especificando ainda mais a coleta de dados, 27,3% dos integrantes da pesquisa afirmaram que receberam treinamento específico para o desenvolvimento do Curso Técnico em Informática implantado no EMTI Profissional ainda em 2020. A mesma porcentagem de integrantes alegou que esse treinamento ocorreu apenas em partes ou não souberam responder, respectivamente. Já 18,2% responderam que esse treinamento específico não ocorreu.

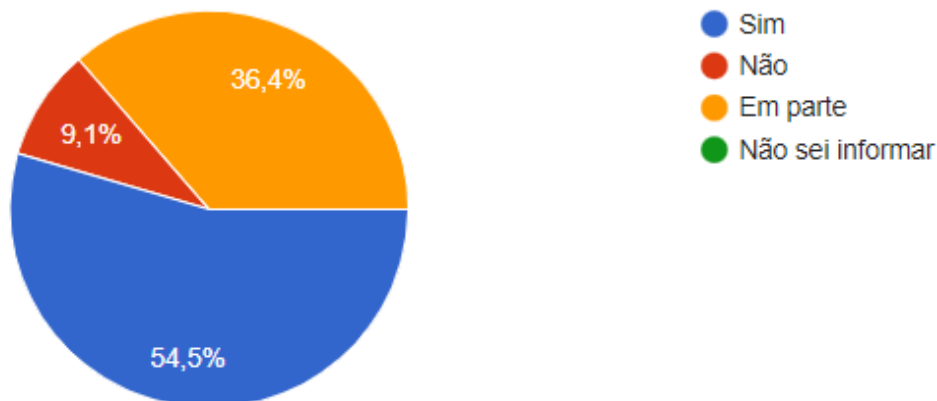
**Gráfico 14.** Formação específica para o Curso Técnico em Informática



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Ainda sobre esse processo de formação docente, especificamente sobre os itinerários formativos ofertados na Matriz Curricular do EMTI Profissional ainda em 2020, os dados são diferentes. 54,5% alegaram que receberam esse treinamento, enquanto 36,4% classificam que esse treinamento foi recebido em partes e 9,1% afirmaram que isso não ocorreu.

**Gráfico 15.** Treinamento específico para Itinerários Formativos



**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2023.

Alguns **pontos positivos** foram apresentados pelos participantes no processo de implantação do EMTI Profissional na Escola Estadual Juventudes:

*“Maior aproveitamento da carga horária escolar”*

*“A possibilidade de aprofundamento maior no conteúdo das disciplinas, a escola como um espaço de fortalecimento do aluno e a possibilidade de incentivo à construção de um projeto de futuro por eles”*

*“A proposta é bem abrangente e não fica restrita a formação profissional. Dentro das atividades integradoras podemos abordar diversas áreas do conhecimento, o que favorece a construção do Projeto de Vida de um número maior de estudantes”.*

*“Formação de estudantes protagonistas e mais engajados na escola”.*

*“Preparação para o mundo do trabalho; Conscientização dos benefícios de se fazer o EMTI; Escolhas das disciplinas Eletivas”.*

*“Momentos de interação, protagonismo e socialização por parte dos estudantes”.*

Ainda no mesmo questionário on-line solicitamos aos participantes que mencionassem alguns **desafios enfrentados** por cada um ou pela escola no processo de implantação do EMTI Profissional, em 2020:

*“Permanência dos estudantes em tempo integral na escola”*

*“Educar o estudante em todas as suas dimensões, para todos os aspectos da sua vida por meio de um modelo de educação e práticas educativas em sua concepção mais ampla”.*

*“O processo de implantação se deu em meio a Pandemia da COVID 19. Foi bem complicado estudar o material, participar de formações e ao mesmo tempo elaborar o material que seria enviado para os estudantes sem conhecer a fundo a proposta. Tivemos também alguns obstáculos com o retorno as atividades presenciais. Os estudantes se mostraram resistentes em permanecer no EMTI devido a carga horária extensa, a quantidade de disciplinas e a falta de compreensão sobre o projeto”.*

*“Evasão, cansaço e desânimo dos estudantes pelo tempo diário escolar, número reduzido de aulas das disciplinas da BNCC.”*

*“Informações aquém do esperado; Falta de capacitação dos funcionários e principalmente dos docentes; Sistema muito burocrático e sem orientações assertivas; Evasão dos alunos, uma vez que a implantação de deu no período da Pandemia; Falta de interesse por parte dos alunos; Foco em vestibular”*

*“Houve pouco diálogo com a comunidade escolar sobre a implantação do EMTI, o que vem desencadeando muitos problemas: evasão, transferências para turmas do Ensino Médio Regular ou para outras escolas. Extensa carga horária e de atividades enfrentada pelos estudantes dessa modalidade de ensino, o que contribui para o cansaço mental dos estudantes e para a desistência destes”.*

De fato, existem pontos relevantes, mas na visão dos burocratas de rua - aqueles que recontextualizam as propostas no fazer cotidiano e dialogado, apresentam perspectivas importantes para aquilo que se deseja, mas que para efetivar é preciso condições de trabalho.

#### **4.2.1 Visão da vivência do gestor no processo de implantação do EMTI Profissional (entrevista): estratégias e desafios**

O Gestor entrevistado atua na educação pública há mais de 30 anos e na Escola da referente pesquisa há 17 anos. No ano da implantação, em 2020, o mesmo atuou e atua como

vice-diretor. Para assumir o cargo foi convidado pela ex-diretora, para o qual passou por um processo de certificação e eleição pela comunidade e colegiado escolar. O diferencial para o ingresso como vice-diretor foi a proximidade e afinidade com a diretora, pois os mesmos eram professores de Educação Física e se conheciam desde o período da adolescência. Mediante o exposto, o participante considera as informações relevantes na trajetória da Educação Integral na Escola.

Foi questionado ao gestor sobre os principais desafios encontrados com o desenvolvimento da prática das ações iniciadas com o Ensino Fundamental em Tempo Integral, antes mesmo do EMTI Profissional:

*“O desafio foi fazer os alunos e o professorado perceber da importância dessa situação que, embora o integral era mais dirigido na parte da tarde em termos de oficinas de música, a arte de esporte, ela tinha um comprometimento educacional, pedagógico. Não era só ver e brincar, era brincar, participar e ter um rendimento”.*

*“E os professores entender que eles estavam ali como professores, não só como recreadores, como uma brincadeira. Isso foi uma parte mais difícil que tempo”*

*“Quando o projeto começou, nós tivemos uma parceria com o antigo PET zero, um projeto de erradicação do trabalho infantil. Então, eram os meninos muito carentes, o menino que é muito na rua mesmo. Então isso foi essencial pra eles, porque eles passaram a ver aqui que podia ter uma atividade mais lúdica, onde eles saíssem da rua”.*

Ao perguntar se tinha conhecimento da matriz curricular, dos componentes curriculares, dos itinerários formativos, foi respondido: *“engessada” e que não participou diretamente da organização.*

*“Nós temos um laboratório de informática, nós temos cursos de informática, outro profissionalizante, no noturno, que influenciou no EMTI”.*

*“Nosso problema, na verdade é falta de funcionário sim, porque principalmente em termos de área e estrutura física, o movimento é muito grande. Nós não temos funcionário que supre a real necessidade da escola”.*

Dando continuidade aos questionamentos, o gestor citou um grande desafio, que é o transporte escolar:

*“Os alunos têm direito por localidade e por renda. E tem o transporte particular, que é mais em conta para os alunos. E a Empresa X fornece uma rota diferenciada. Nesse ônibus eu vou acompanhando os alunos para vários bairros da cidade”.*

Quanto às informações iniciais sobre a implantação do EMTI citou que eram repassadas através das reuniões de Módulo 2, ou seja, extraclasse, com os professores e as formações iniciais aconteceram a distância, no período remoto, *“Muito a distância, bastante reuniões”.*

Foi questionado se houve alguma temática que contemplou especificamente o papel do

gestor, no caso do diretor e vice, da supervisora da equipe que envolve a gestão da escola; o participante respondeu que sim, mas quem participava era a ex-diretora, que repassava as orientações para ele e os demais professores. *“Não teve formação por área. Ela foi geral”*

Quanto à formação dos itinerários formativos e atividades integradoras foi respondido que *“Teoricamente, sim, houve formação”*.

Conforme o entrevistado, as formações foram oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

*“Olha, o EMTI profissional é uma situação de futuro. Eu acho que é um dos caminhos a ser seguido, principalmente porque a maioria dos alunos de escolas públicas não tem como dar sequência no estudo. Se eles têm alguma formação, já podem ingressar no campo de trabalho. Então esses itinerários formativos têm que ser os mais específicos”*

Um dos desafios citados pelo participante é a desvalorização do professor, que precisa pegar aulas em outras escolas para completar a renda ou até o cargo, com a fragmentação dos componentes curriculares.

*“Paga para trabalhar perto da gente. Então aí a gente pode dizer que ele precisa, então de uma dedicação exclusiva na própria escola”*.

*“Remuneração baixa, porque tem que pegar dois ou três conteúdos para dar um 18 de aulas. Dobra, triplica o trabalho, mesmo com planos de aulas diferentes ou de áreas diferentes”*.

Diante dos relatos do gestor, podemos trazer para ilustração uma afirmativa de Ciavatta e Ramos (2011, p. 27-41, 201) que mencionam as dificuldades enfrentadas para a realização de um projeto de formação integrada que exige

a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica a sociedade de mercado; gestão democrática; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; condições materiais e de trabalho, e compromisso com as instituições (RAMOS, 2011, p.27-41, 201).

Assim, na Escola Estadual Juventus, não foi diferente, pois a gestão acredita em uma educação integral emancipatória, que pode contribuir para a formação dos estudantes, principalmente considerando o ensino médio integrado ao curso técnico. Outrossim, enfrenta os desafios que permeiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas, da desvalorização do corpo docente e das condições gerais para a implantação do EMTI.

#### 4.2.2 Visão da vivência do corpo docente

Tendo em vista um dos instrumentos da metodologia desenvolvida na pesquisa, a entrevista com representante do corpo docente, apresentamos os dados relevantes relatados pelo entrevistado.

A participante, representante do corpo docente, trabalha há seis anos na Escola; atuava como professora também no Ensino Fundamental em Tempo Integral na mesma Escola. Ao tomar conhecimento do EMTI Profissional pensou: *“Acho que foi a proposta nova. Agradamos a proposta principal e vimos que na realidade. Era uma chance da gente poder agregar e dar visibilidade para a escola e de repente conseguir mais alunos”*. Os professores inicialmente pensaram em aumentar o número de alunos para ser um diferencial no Município onde está localizada a Escola.

Foi questionado por que a escola teve o nome de Escola Piloto, em 2020, e a participante disse que foi a *“primeira escola da cidade a abraçar o projeto”*. *O curso profissionalizante chamou a atenção dos estudantes”*.

Na entrevista com o gestor foram relatados vários desafios e com o representante dos professores não foi diferente.

*“A proposta agora é bem específica e mais abrangente. Antes, no antigo ensino integral, a gente tinha mais liberdade, digamos assim, que eram oficinas. Então, de acordo com o tempo, você direcionava da maneira que quisesse. Agora, a proposta que eu entrei e ela veio assim, engessada, mas não no sentido pejorativo. Ela já tem lá o seus componentes, as especificações de cada um, então teve que ser feita uma adequação”*.

Houve formações EAD, *“Mas ainda assim eu creio que o tempo foi curto pra gente poder se apropriar mesmo da proposta, nem entender o funcionamento das tecnologias”*

*“Mas o problema é que nessa época, início de 2020, eu lembro como se fosse hoje, nós demos início ao integral e veio a pandemia. Então no dia seguinte nós não tivemos mais aula. Então em 2020 nós não tivemos esse contato com o ensino presencial”*

*“Os maiores desafios vieram à tona no final do ano passado (2021), porque quando veio a reabertura das escolas, em outubro do ano passado, aí começaram a sentir os problemas nas escolas com relação a alunos que já desenvolviam outras atividades no contraturno, não puderam retornar”*

As formações acontecerem em geral, incluindo as atividades integradoras, durante o período remoto. Foi questionado se colegas em todas as áreas participaram das formações:

*“Sim, quando geralmente a formação não fosse muito específica de cada área, nós éramos todos convidados a participar”*.

*“No período remoto a princípio, como a proposta era nova, muitos professores em seus cargos, ficaram um pouco inseguros de preparar o material e sem saber o que explorar”*.

*Então, as formações eu acho que contribuíram muito para a gente saber para onde direcionar os nossos trabalhos”.*

*“ A escola atende devido essa distância de uma comunidade mais carente. São alunos que, eu acredito, se sentem bem em estar aqui. É um pouco diferenciado. De repente, eles são ou não se adaptariam a outras escolas. Nós temos alunos que sai de escola do lado da casa, não está aqui porque estão, em vez de se sentir bem aqui na escola e é um público mais carente e mais vulnerável também. E com relação comercial ao ensino, nós temos muita dificuldade, porque o nosso público, a maioria deles, vem de famílias que não são bem estruturadas e que não acreditam muito em educação, que não investem, que não acompanham, que não incentivam os filhos a estudar muitos deles. Aí a escola cumpriu a rotina. Nesse caso, vem. Alguns falam que por questão de bolsa família, a questão de conselho tutelar”*

Sobre as formações oferecidas:

*“Eu acho que mudou o olhar certo, o meu pela minha. Um olhar sobre a educação mudou um pouco porque a gente vê. A princípio nós fomos educados nessa e a pessoa vai crescer, vai formar pessoas, vai fazer o ensino fundamental, médio e vai fazer uma faculdade. Só havia essa possibilidade. Se não fosse assim, uma pessoa não teria sucesso. E, querendo ou não, durante as discussões, a formação de projeto de vida, nós podemos ampliar esse olhar sensível. A estagnação não necessariamente vai fazer a faculdade. O projeto de vida é outro que pode ser bem-sucedido, independente se for a faculdade ou não”.*

O participante mencionou sobre as formações para o curso técnico oferecido no EMTI Profissional, que apesar do conteúdo de lógica da programação constar no livro didático de matemática, é importante a ampliação para a formação específica do 5º itinerário.

*“Então seria mais seguro, em parte, no caso, ter uma legislação assim mais efetiva, que garanta que esses servidores que fizeram as formações continuam no processo nos anos seguintes.” “Muitos alunos ficaram assustados com a quantidade de aulas e quantidade de disciplinas, com a carga horária que até então a educação integral muitos vivenciaram, ela no modelo antigo”*

Quanto à rede física, a escola apresenta uma estrutura física muito boa. A quadra é coberta e bastante utilizada pelos estudantes, considerando que eles ficam na escola o dia todo.

*“Os laboratórios de ciências agora estão prontinhos. Temos laboratórios de informática também, dois informatizados e bem equipados”.*

*“Existem também os clubes de protagonismo. Nós temos um que funciona na hora do almoço. Os meninos escolheram a eletiva Esporte Inclusão, porque como eles só tem uma aula de educação física, e o clube colabora para maior participação”.*

Solicitamos ao participante que deixasse uma mensagem sobre a nova proposta do Novo Ensino Médio em geral e em específico do EMTI Profissional:

*“Olha, eu acredito que devemos incentivar esses jovens na escola a fazer questão de forma que eles pudessem frequentar se quisesse ficar na escola, melhorando as políticas. E de repente criar um programa igual com os professores com dedicação integral na escola, de manter uma escola decente, com bolsa de estudos para os estudantes”.*

Desse modo, destacamos que as Políticas Públicas no âmbito Federal, Estadual e Municipal precisam ser repensadas, de modo que atendam a formação humana integral, omnilateral e que busquem subsídios em um contexto real para trilhar melhor o caminho a percorrer, desde a entrada e permanência dos estudantes, do território onde vivem, da formação e valorização dos profissionais, da estrutura operacional e diversos fatores intrínsecos à realização de um ensino integral, em jornada ampliada.

## **5. PRODUTO EDUCACIONAL**

A partir da realização desta pesquisa, torna-se necessário realizar uma breve abordagem sobre a construção de um produto educacional. Os processos de ensino e aprendizagem, bem como a formação profissional, podem ser devidamente analisados considerando tanto a teoria quanto a prática. A compreensão adequada desses dois conceitos leva à criação de um produto educacional que preencha lacunas ou de uma proposta de trabalho com inovação pedagógica. O campo educacional concentra-se fortemente na separação entre teoria e prática. Esse conceito é extremamente relevante porque destaca a necessidade de os profissionais desafiarem suas teorias por meio da reflexão e da compreensão.

Prolongar a eficácia e eficiência dos programas é um dos objetivos da formação profissional. Isso pode ser observado no texto a seguir, que destaca a necessidade dos programas de Ensino Superior atenderem às demandas do contexto educacional por meio de seus cursos. Esses cursos fornecem aos alunos o conhecimento e as habilidades necessárias para seguir carreiras de sucesso em diferentes áreas de negócios, religião organizada e assuntos mundiais. Programas profissionais como treinamento de professores identificam a maior prioridade de sua missão como a obtenção de qualificações profissionais por meio de seu trabalho. Isso se deve ao fato de que suas tarefas educacionais e administrativas exigem um conhecimento profundo de como ensinar, administrar escolas e educar os alunos (SCOLARO, 2008).

Silva e Schappo (2020) afirmam que em vez de simplesmente reproduzir informações, os professores usam a pesquisa para descobrir novas maneiras de apresentar a pedagogia em sala de aula. Para ressignificar a prática profissional, o produto educacional pode servir como forma de minimizar as dificuldades elencadas pelos autores supracitados. Isso pode ajudar o professor a entender o que precisa ser mudado na prática para que ela não seja mais mal compreendida ou deturpada. Essa ferramenta educacional também pode ser utilizada para ajudar outros profissionais a ressignificarem suas práticas, desde que sua proposta de

desenvolvimento seja baseada em objetivos e critérios claros e definidos. Ensinar requer desenvolvimento profissional contínuo e autorreflexão. Isso pode ser facilitado por meio do uso de produtos educacionais, que ajudam os professores a se tornarem alunos mais ativos e receptivos. Ao estudar e refletir sobre novas ideias, os professores podem criar formas efetivas de competência humana com significado político. Olhar para o futuro também lhes dá um lugar para implementar perspectivas éticas em seu ensino.

A criação de produtos na pesquisa educacional aumenta a compreensão da pesquisa. Isso inclui a produção de materiais didáticos, desenvolvimento profissional e métodos educacionais que mudam sua estrutura. Os programas anteriores de pós-graduação em educação contribuíram para isso. Atualmente, esses programas se concentram na formação continuada de professores e na criação de novos métodos de ensino. A Portaria Normativa/Capes n. 17 (2009) destaca como esse processo deve ocorrer para atingir esses objetivos. Isso ocorre porque cada programa acadêmico tem um propósito e uma área de foco diferentes. Portanto, a pesquisa não deve ser focada apenas na solução de problemas e sim em novas teorias ou práticas educacionais para auxiliar na formação de professores.

Os produtos desenvolvidos nesse contexto facilitam a sistematização dos processos praticados ao longo do percurso formativo e o processo de exploração de leituras e discussões relacionadas com materiais curriculares ou investigação propriamente dita. Ao desenvolver teorias e práticas reflexivas em diálogo, estimula uma abordagem sistêmica da formação docente. Precisamos interagir constantemente com outros educadores durante esse processo para aprofundar a investigação de novos conceitos (SILVA; SCHAPPO, 2020). Assim, a consideração do material didático produzido proporciona um momento crucial na formação do sujeito. Isso pode envolver a reflexão sobre o material ou a compreensão da socialização com outros professores-sujeitos.

Ao desenvolver esse processo criativo, o acadêmico iniciante forma uma síntese de teoria e prática criando um caderno para registrar seu aprendizado. Isso porque sua pesquisa teórica anda de mãos dadas com a inspiração para seu projeto educacional. Freire (2004) acreditava que os professores deveriam ser vistos como pesquisadores, e que precisavam de formação permanente para compreender sua natureza de educadores. Um programa de formação contínua e permanente de professores corrobora essa crença, pois exemplifica as ideias de Freire sobre a formação de professores. Na verdade, este projeto também destaca a importância da pesquisa para o ensino. Cada fase educacional se baseia nas anteriores, de modo que o trabalho envolvido se torna mais complexo a cada nova fase. Esse processo inspira confiança nos educadores que reconhecem suas habilidades por meio do trabalho árduo.

Nesse contexto, Hannah Arendt (2016) indica que a função primordial da escola é transmitir o maior tesouro possível que ela chama de “legado histórico e cultural”. A autora pontua em suas contribuições literárias a forma como esse legado foi se perdendo ao longo do tempo, sendo desvalorizado e esquecido para que desse espaço para as novas produções históricas.

Como bem explica Arendt (2016):

O tesouro foi assim perdido, não mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro. A perda, talvez inevitável em termos de realidade política, consumou-se, de qualquer modo, pelo olvido, por um lapso de memória que acometeu não apenas os herdeiros como, de certa forma, os atores, as testemunhas, aqueles que por um fugaz momento retiveram o tesouro nas palmas de suas mãos; em suma, os próprios vivos. Isso porque a memória, que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo (ARENDDT, 2016, p. 30).

Como fica claro após uma breve leitura da obra de Hannah Arendt, o legado histórico-cultural de uma nação é como um tesouro que quando preservado pode trazer diversos frutos positivos, para todas as áreas, mas principalmente para a educação. Porém, quando esse tesouro é perdido é como se toda a história deixasse de ser valorizada e lembrada, de modo que as sociedades se tornem suscetíveis a repetir os mesmos erros do passado e não saber reconhecer os caminhos que podem levar a vitórias.

Até então, o espaço mais adequado para se adquirir conhecimento durante a formação dos indivíduos é a escola, espaço historicamente reservado para os ensinamentos de todas as ciências, sendo elas humanas, exatas ou biológicas. Porém, a escola vem perdendo grande espaço nas sociedades modernas, tal realidade advém de uma série de fatores como, por exemplo, a revolução tecnológica, a desvalorização do profissional educador e a demonização das ciências humanas e suas vertentes.

Como já supracitado, é inegável que a preparação acadêmica, aquela que tradicionalmente ocorre nas universidades e que habilita, legalmente, o educador de lecionar em unidades escolares, é imprescindível para o ensino escolar. Mas, as demandas do século XXI vão além de uma preparação acadêmica adequada e exigem mais dos educadores para que o processo seja bem-sucedido.

Logo, a proposta do Produto Educacional nesta pesquisa foi a construção de um Livro de Memórias no formato *e-book* com as memórias da implantação do EMTI Profissional na Escola Estadual Juventudes. Sendo assim, o título escolhido foi “**Revisitando as memórias da implantação do EMTI Profissional: dos Desafios às Potencialidades**” (Apêndice F),

destinado aos docentes, membros da comunidade escolar, comunidade acadêmica e aos demais profissionais da Educação de Minas Gerais.

### 5.1 Da organização à elaboração do Produto Educacional

A escolha da elaboração do Livro de Memórias no formato *E-book*, como Produto Educacional, justifica-se uma vez que poderá favorecer uma melhor compreensão sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e auxiliar nas discussões e orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e demais políticas públicas educacionais.

Assim, o produto é uma ferramenta mais atrativa para os leitores, público-alvo da Educação, podendo trazer diversos conceitos importantes e recentes quanto às diretrizes educacionais vigentes. Inclusive, apresenta uma linguagem verbal e não verbal, que estimula a imaginação e o pensamento crítico no leitor. A escolha pelo *E-book* se deu, ainda, em razão de ser um material de acesso rápido e compartilhamento gratuito.

**Quadro 2.** Do planejamento à validação

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Planejamento	Organização e elaboração do E-book
Aplicação	Formulação do questionário no Google Forms, aplicação do produto e divulgação dos questionários eletrônicos para avaliação do produto educacional
Descrição	Realização das análises dos resultados dos questionários

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Nesse sentido, realizamos o planejamento para confecção do produto, etapa que consideramos importantíssima, pois foi a fase em que organizamos de que forma seria elaborado o Livro de Memórias, no formato *E-book*, ou seja, como seriam organizadas de fato a estrutura e a formatação necessária contendo as informações pertinentes ao tema da pesquisa *Educação Profissional e Tecnológica: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais*. Assim, pensamos nas especificidades. Procuramos elaborar um material com um visual bem atrativo, possuindo características como ilustrações e interatividade entre personagens e leitor, com uma linguagem acessível. Reitera-se que o material foi produzido levando em conta a revisão bibliográfica da literatura pertinente e,

como já mencionado anteriormente, os dados obtidos na pesquisa.

Conseqüentemente, pretendeu-se que a linguagem adotada no *E-book* fosse acessível a todos os participantes. Com esse intuito, os conteúdos elencados no referencial teórico e retirados da dissertação foram resumidos e adaptados para uma linguagem clara.

Ainda pensamos na forma de atender os objetivos de maneira a diminuir a possibilidade de excessiva poluição visual, acrescentando imagens relacionadas ao conteúdo para deixar mais leve e menos cansativa a leitura.

A elaboração e organização do material foi pensada de forma que chamasse atenção do leitor desde a capa até a conclusão.

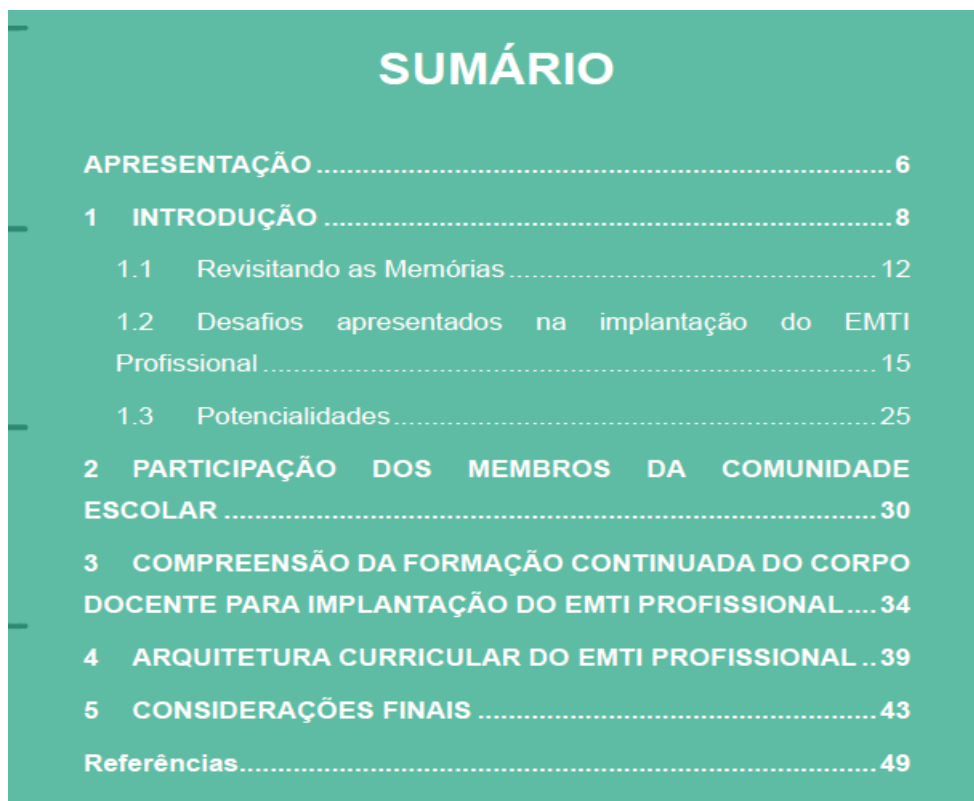
**Figura 2.** Capa do Produto Educacional



**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023.

A partir dos conteúdos elencados para o produto educacional, criou-se a arte para o *E-book*. Sendo assim, para organização dividimos em seções, conforme o sumário a seguir (Figura 3):

**Figura 3.** Sumário do Produto Educacional



The image shows a green background with white text for a table of contents. The title 'SUMÁRIO' is centered at the top. Below it, the table lists sections and their corresponding page numbers, separated by dotted lines. The sections are: APRESENTAÇÃO (6), 1 INTRODUÇÃO (8), 1.1 Revisitando as Memórias (12), 1.2 Desafios apresentados na implantação do EMTI Profissional (15), 1.3 Potencialidades (25), 2 PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR (30), 3 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DOCENTE PARA IMPLANTAÇÃO DO EMTI PROFISSIONAL (34), 4 ARQUITETURA CURRICULAR DO EMTI PROFISSIONAL (39), 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (43), and Referências (49).

<b>SUMÁRIO</b>	
APRESENTAÇÃO .....	6
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1 Revisitando as Memórias .....	12
1.2 Desafios apresentados na implantação do EMTI Profissional .....	15
1.3 Potencialidades .....	25
<b>2 PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>30</b>
<b>3 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DOCENTE PARA IMPLANTAÇÃO DO EMTI PROFISSIONAL ....</b>	<b>34</b>
<b>4 ARQUITETURA CURRICULAR DO EMTI PROFISSIONAL ..</b>	<b>39</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
Referências.....	49

**Fonte:** Autora da pesquisa, 2023.

Na primeira parte, na apresentação expusemos os objetivos e justificativas. Na Introdução, dividimos em três etapas, sendo na primeira a imersão nos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa. Seguindo, em “Revisitando as Memórias”, apresentamos relatos dos participantes da Pesquisa acerca da trajetória da Escola até a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. Nas subseções seguintes “Desafios apresentados na implantação do EMTI Profissional” e “Potencialidades”, os conteúdos são apresentados de maneira a ressaltar os objetivos trilhados no desenvolvimento da pesquisa, trazendo embasando teórico e relatos dos participantes acerca das estratégias e desafios enfrentados na implantação do novo modelo de ensino.

Em seguida, na segunda parte “Participação dos membros da comunidade escolar”, apresentamos o resultado da pesquisa com os profissionais da escola sobre alguns pontos, tais como: interesse dos estudantes para ingresso no EMTI, interesse quanto à escolha do curso

técnico, a oferta das atividades integradoras e participação da gestão democrática.

Na terceira parte, focamos na “Compreensão da formação continuada do corpo docente para implantação do EMTI Profissional”, na qual se apresenta o olhar dos docentes acerca das formações oferecidas no processo de implantação.

Na quarta parte, trazemos a arquitetura curricular, com os componentes da Formação Geral Básica, Atividades Integradoras e Itinerários Formativos, incluindo o 5º Itinerário, que se refere à Formação Técnica Profissional, com o Curso Técnico em Informática e o olhar dos participantes. E, por último, as considerações finais e referências.

Após a elaboração do produto educacional, ele se torna parte integrante desta dissertação e também ficará disponível em *link* próprio na Plataforma EduCapes, para acesso aberto a qualquer interessado(a).

Sendo assim, pretende-se, por meio dele, contribuir para a reestruturação de um modelo de educação de qualidade, democrática e emancipadora, que atenda a realidade da sociedade brasileira e das mais diversas realidades do nosso território, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as bases filosóficas e epistemológicas de EPT, possibilitando as práticas educativas que fortalecem efetivamente a construção de novas políticas públicas educacionais.

## 5.2 Aplicação e avaliação do produto educacional

Segundo Leite (2018), a validação de produtos educacionais pode ser feita por um coletivo de participantes, com os participantes contribuindo para o aprimoramento do material educativo por meio de seus *feedbacks*. Por outro lado, os estudos feitos por CAPES (2013; 2017) apontam que os produtos educacionais têm como objetivo auxiliar na resolução de algum problema pertinente à área da Educação ou do Ensino. Já os estudos realizados por Silva *et al.* (2019) e Silva (2019) apresentam que os produtos educacionais devem passar por testes de desempenho para que sua qualidade e pertinência sejam devidamente reconhecidos.

No caso específico do *E-book* “**Revisitando as memórias da implantação do EMTI Profissional: dos Desafios às Potencialidades**” a ideia foi elaborar um material informativo, de fácil acesso para os gestores, especialistas, coordenadores, professores, analistas educacionais e demais pessoas ligadas à Educação, principalmente aquelas interessadas nas temáticas do Ensino Médio em Tempo Integral.

O produto educacional, após a finalização, passou por quatro etapas: elaboração do questionário via Formulário da plataforma Google (Apêndice F), considerando os resultados da

pesquisa realizada; envio do *E-book* para apreciação; apresentação do questionário on-line aos participantes e à análise dos dados resultantes dos questionários realizados no *Google Forms*. Ademais, ressaltamos que o formulário foi configurado para não coletar o e-mail do participante, garantindo o anonimato das respostas.

Primeiramente, o documento Livro de Memórias-*E-book* e questionário *on-line* foram enviados e divulgados via *e-mail*, em 5 de julho de 2023, solicitando o aceite e a leitura atenta do documento antes de responder as questões. Ademais, o e-mail foi enviado para 32 profissionais pertencentes às instituições públicas federais, estaduais e municipais, além da rede privada. Nas orientações encaminhadas via e-mail constavam o *link* referente ao questionário a ser respondido após a leitura do documento, anexo, do Livro de Memórias no formato *E-book*, para apreciação e avaliação dos participantes.

Nesse contexto, o prazo concedido às respostas foi até o dia 15 de julho de 2023, no qual o formulário foi fechado. Iniciamos, assim, o terceiro momento, com a análise da avaliação dos participantes, dos quais totalizaram 27 avaliadores (as), correspondendo ao índice de 84,4% de retorno. Ressaltamos que o questionário on-line foi dividido em três partes: apresentação, perfil do (a) avaliador (a) e avaliação do produto, que serão apresentadas nos tópicos seguintes. Na seção referente à avaliação do produto, uma questão foi destinada às sugestões e ou comentários, como resposta “não opcional”.

### **5.2.1 Apresentação**

O questionário elaborado no *Google Forms* iniciou-se da seguinte forma: “Avaliação de Produto Educacional do Mestrado ProfEPT - Livro de Memórias no formato E-book “Revisitando as Memórias da Implantação do EMTI Profissional: dos Desafios às Potencialidades”. Logo em seguida me apresentei, informando meu nome, a Instituição a qual estou vinculada, o Programa ProfEPT e a Orientadora responsável. Além disso, apresento o tema da pesquisa intitulada *Educação Profissional e Tecnológica: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais* e ainda os objetivos e justificativas:

Justifica-se uma vez que poderá favorecer uma melhor compreensão sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e auxiliar nas discussões e orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral e demais políticas públicas educacionais.

Na expectativa de alcançar um dos objetivos da pesquisa, estamos chegando a um novo momento de coleta de dados, e esse momento se caracteriza como sendo um dos mais importantes, pois por meio dele iremos finalizar o produto educacional dela resultante.

Para que isso aconteça é muito importante sua participação, expondo o que você pensa sobre o produto educacional elaborado: **Livro de Memórias no formato E-book “Revisitando as Memórias da Implantação do EMTI Profissional: dos Desafios às Potencialidades”** (Dados da pesquisa, 2023).

Dessa forma, solicitamos, após a leitura atenta do *E-book*, que os avaliadores respondessem às questões inseridas. Informamos que os dados não seriam analisados individualmente (portanto, não seria necessária a identificação) e de que não se tratava de respostas certas ou erradas. Foi mencionado, nesta seção, que o questionário ficaria disponível para preenchimento até **15/07/2023**. Agradecemos antecipadamente pela colaboração e a seriedade para responder às questões, pois são pontos indispensáveis para o sucesso de qualquer pesquisa.

### **5.2.2 Perfil do(a) Avaliador(a)**

A análise do perfil dos avaliadores é fundamental na validação do produto educacional, principalmente pela apresentação do tema da pesquisa e por ser considerado relevante e novo no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral. Os profissionais participantes, de forma direta ou indiretamente estão ligados há algum âmbito da Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional Tecnológica.

E, por conseguinte, conforme mencionado na dissertação, o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional está em consonância com as novas diretrizes do Ensino Médio, causando muitas angústias e incertezas quanto a sua efetivação enquanto Política Pública Nacional e Estadual. Segundo Ramos (2017), a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas os quais vivenciamos na educação nos anteriores. Sendo assim, o conhecimento do perfil dos participantes é relevante neste processo de avaliação do produto educacional.

No levantamento do perfil dos (as) avaliadores (as), inicialmente foi questionado sobre o cargo exercido na instituição em que exerce suas funções. No quadro 3, observamos a participação mais representativa foi dos gestores escolares, com 25,9%, seguida dos Analistas inspetores, com 18,5%; a participação dos Professores, Especialistas, Coordenadores e outros foi a mesma, com 14,8%. Em “outros”, destacamos a participação do Técnico em Educação Básica e Orientador Educacional, com o índice de 14,8%. A participação menor foi do Analista Educacional, com 11,1%.

**Quadro 3.** Perfil dos(as) avaliadores(as)

<b>Perfil dos (as) avaliadores (as)</b>		<b>Quantitativo %</b>
<b>Cargo</b>	<b>Gestor/Vice-diretor</b>	<b>25,9% (7)</b>
	Analista Inspetor	18,5% (5)
	Especialista/Coordenador	14,8% (4)
	Professor	14,8% (4)
	Outro	14,8% (4)
	Analista Educacional	11,1% (3)
<b>Formação</b>	<b>Especialização</b>	<b>70,4% (19)</b>
	Mestrado	18,5% (5)
	Graduação	7,45 (2)
	Ensino Médio completo	3,7% (1)
<b>Gênero</b>	<b>Feminino</b>	<b>81,5% (22)</b>
	Masculino	18,5% (5)
<b>Tempo de profissão</b>	<b>Mais de 08 anos</b>	<b>85,5% (23)</b>
	Entre 05 e 08 anos	11,1% (3)
	Menos de 01 ano	3,7% (1)
<b>Idade</b>	<b>De 40 a 50 anos</b>	<b>51,9% (14)</b>
	Mais de 50 anos	25,9% (7)
	De 30 a 40 anos	22,2% (6)
<b>Rede de atuação</b>	<b>Estadual</b>	<b>92,3% (25)</b>
	Federal	3,8% (1)
	Privada	3,8% (1)

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A maioria dos participantes estão lotados na Rede Pública Estadual, com 92,3% de participação, sendo também maioria com idade entre 40 e 50 anos (51,9%), do gênero feminino (81,5%) e do gênero masculino (18,5%). Mesmo com uma participação menor, tivemos representatividade da Rede Federal (3,8%) e Rede Privada (3,8%). Não foi constatada a participação de profissionais da Rede Municipal. Este resultado pode estar relacionado com o interesse da demanda atendida, conforme a LDB, 1996, artigo 11, os municípios incumbir-se-ão de:

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Considerando na pesquisa o ano de 2020 como ponto de partida para análise da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, perguntamos aos avaliadores sobre o tempo em que exercem as funções na Rede Estadual ou em outra rede, para que tivéssemos um panorama sobre o perfil dos avaliadores relacionados ao conhecimento das novas diretrizes educacionais. Sendo assim, concluímos que 85,20% trabalham na Rede Estadual há mais de oito anos.

Com relação ao gênero, todos os Analistas Educacionais, Analistas Inspectores, Especialistas e Professores são do gênero feminino; quanto aos gestores, três são masculinos e quatro femininos; um Coordenador da EPT e um Orientador Educacional do gênero masculino.

Na análise do nível de escolaridade, idade e tempo de trabalho, foi constatado que a metade dos professores avaliadores (2) possuem mestrado e a outra metade (2) especialização e a maioria atua há mais de oito anos na Rede Estadual de Minas Gerais. Dentre os professores 50% com idade entre 30 a 40 anos e 50% acima de 50 anos; dos 7 gestores avaliadores, 6 possuem especialização e somente um possui mestrado; a maioria apresenta idade entre 40 e 50 anos e trabalham na rede pública há mais de oito anos. Com relação aos Analistas Educacionais e Inspectores, mais de 90% trabalham há mais de oito anos na Rede Estadual, possuem entre 40 e 50 anos e curso de especialização. Foi apontado também um Orientador Educacional, da Rede Privada, do gênero masculino, com mestrado, acima de 50 anos de idade; um Coordenador que exerce função na Rede Federal há mais de oito anos, com especialização, idade entre 30 a 40 anos; um Especialista da Rede Estadual com mais de oito anos, com mestrado, idade acima de 50 anos.

Conforme conhecimento da realidade na qual os participantes exercem suas funções e análise mais detalhada delas, ressaltamos que os avaliadores, além do perfil apresentado na Tabela 1, apresentam as seguintes características: os Analistas Educacionais e Analistas Inspectores são servidores lotados na Superintendência Regional de Ensino do Órgão Regional da Secretaria de Estado da Educação de MG, sendo os Analistas Educacionais integrantes da Diretoria Educacional, setor responsável pelas ações e programas pedagógicos da S.R.E; os Analistas Inspectores, avaliadores, são responsáveis pelas ações das Escolas participantes do Programa Ensino Médio em Tempo Integral. A maioria dos Especialistas são lotados também nas escolas que ofertam o EMTI; um Coordenador avaliador, da Rede Federal, coordena ações educacionais, indiretamente ligadas ao Ensino Médio; todos os Gestores ou Vice-diretores respondem no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro das escolas que ofertam EMTI, inclusive, duas delas ofertam o EMTI Profissional; os participantes com cargo de Técnico da

Educação Básica integram a equipe de Coordenação da Educação Profissional desde 2015, que supostamente, favoreceu uma análise bastante consistente no âmbito da ETP; o Coordenador/Professor, além de suas funções na SRE no setor Tecnológico, desempenha um papel importante em curso Técnico de Educação de Jovens e Adultos e, por fim, os Professores avaliadores, que participaram diretamente do processo de pesquisa de campo (questionário online) da EE Juventudes, objeto do estudo de caso da nossa dissertação.

Enfim, o perfil dos(as) profissionais avaliadores(as) tiveram uma importante relevância e significado na avaliação do *E-book*, com vistas à uma análise coesa acerca do título apresentado “**Revisitando as memórias da implantação do EMTI Profissional: dos Desafios às Potencialidades**”.

### 5.2.3 – Avaliação do Produto Educacional

Nesta seção, os participantes efetivamente realizaram a avaliação do Livro de Memórias no formato *E-book*. As questões elaboradas no *Google* Formulário foram realizadas conforme os pontos relacionados no quadro 4 a seguir.

**Quadro 4.** - Relação das questões avaliadas

1	Layout (cores, imagens, elementos, gráficos, quadros)
2	Visualização, facilidade de leitura
3	Clareza na apresentação do conteúdo
4	Linguagem utilizada adequada aos profissionais da Educação
5	As informações presentes trazem conteúdo relevante com a EPT
6	Contribuição para elucidação e entendimento do EMTI
7	Contribuição para elucidação e entendimento da Reforma do Ensino Médio
8	Entendimento acerca da EPT de modo geral
9	Informações importantes para as escolas que ofertam o EMTI
10	<b>Avaliação geral do <i>E-book</i></b>

Fonte: Elaborado pela Autora, 2023.

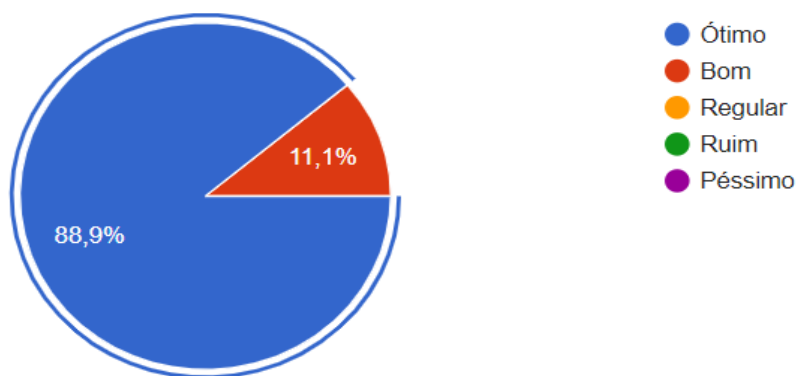
Nesta tabela, as questões de número 2 até a 9 tiveram cinco opções de respostas a serem escolhidas pelos participantes: **concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo, nem discordo; discordo parcialmente e discordo totalmente**. Nas questões 1 e 10, os

participantes avaliadores, tiveram também cinco opções de escolha, mas com outro foco: **ótimo, bom, regular, ruim e péssimo.**

A definição e elaboração das questões para a avaliação dos (as) participantes perpassaram pelos principais pontos elencados na pesquisa, apresentação deles no *E-book* e também com relação a formatação do Produto Educacional.

Na primeira questão foi solicitado aos participantes que avaliassem Layout (cores, imagens, elementos, gráficos, quadros).

**Gráfico 16.** Layout do *E-book* (cores, imagens, elementos, gráficos, quadros)



**Fonte:** Pesquisa, 2023

Conforme apontado no Gráfico 16, 24 participantes (88,9%) avaliaram o *layout* do *E-book* como ótimo e três participantes (11,1%) avaliaram como bom. Neste grupo de resultado “bom” realizaram a avaliação dois Gestores/Vice-diretores, masculinos, com especialização, com tempo de atuação na Rede Estadual há mais de oito anos e o um Professor com mestrado, do gênero feminino, que exerce função no Estado entre 5 e 8 anos.

Segundo Saraiva (2020), o formato apresentado, o *E-book* possui um largo alcance para maioria do público. Um dos participantes, gestor, que avaliou como ótimo acrescentou “*Adorei a forma de apresentação, ficou instigadora a leitura. Excelente forma de apresentar uma pesquisa*”. Neste contexto, consideramos que o resultado foi satisfatório.

Em seguida, perguntamos aos avaliadores se o *E-book* apresenta uma boa visualização, permitindo fácil leitura.

### Quadro 5: Visualização, facilidade de leitura

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>
<b>Visualização, facilidade de leitura</b>	96,3%	3,7%

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Nessa questão, 26 avaliadores (96,3%) responderam que concordam totalmente e um concorda parcialmente (3,7%). Este único que concorda parcialmente está no grupo dos Gestores/Vice-diretores, do gênero masculino, com especialização, com tempo de atuação na Rede Estadual há mais de oito anos e não apresentou nenhuma sugestão e ou comentários. No entanto, segundo McLuhan (1977, p.48), pode-se dizer que “se introduz uma tecnologia numa cultura, venha ela de fora, ou de dentro, isto é, seja ela adotada, ou inventada pela própria cultura, e essa tecnologia der novo acento ou ascendência a um ou outro de nossos sentidos, altera-se a relação mútua entre todos eles”.

Assim, podemos afirmar que o *E-book*, como mídia tecnológica, contém recursos visuais adequados, de fácil leitura e de forma que favorece a interação com os leitores.

### Quadro 6: Clareza na apresentação do conteúdo

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>
<b>Clareza na apresentação do conteúdo</b>	92,6%	7,4%

Fonte: Elaborada pela Autora, 2023.

Conforme o Quadro 6, o questionamento sobre o conteúdo apresentado no *e-book* e a clareza na qual foi mencionado, 25 dos participantes (92,6%) responderam que concordam totalmente e 7,4% (2) concordam parcialmente. Destes que concordam parcialmente, consta um Especialista/Coordenador, com especialização, atua na Educação entre 5 e 8 anos e um Gestor/Vice-diretor, com atuação há mais de oito anos. Ambos exercem as funções na Rede Estadual e não deixaram comentários e ou sugestões. Em contrapartida, um outro avaliador, Gestor, que está no grupo da maioria que concordou totalmente ressaltou:

Parabéns pelo trabalho com o Livro de Memórias no formato *E-book*! Seu conteúdo retrata de forma clara e relevante a rotina escolar de ensino médio e pode auxiliar nas reflexões e ações, diante dos desafios do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, em especial. Sem dúvida, um trabalho merecedor da leitura, discussões

que contribui expressivamente na compreensão do papel político da educação. (Avaliador, Pesquisa, 2023).

Nesse contexto, entendemos que o Produto Educacional conseguiu atingir seu objetivo com relação à clareza e apresentação do conteúdo acerca do tema do Ensino Médio em Tempo Integral.

**Quadro 7.** Linguagem utilizada adequada aos profissionais da Educação

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>
<b>Linguagem utilizada adequada aos profissionais da Educação</b>	88,9%	11,1%

**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023

Outra importante questão avaliada foi acerca da linguagem utilizada. Nesse ponto, foi indagado aos avaliadores se eles consideram a linguagem utilizada no *e-book* adequada aos profissionais da Educação. Conforme apresentado no Quadro 7, 24 dos participantes (88,9%) concordaram totalmente e 3 (11,1%) concordaram parcialmente. Consideramos bastante relevante a avaliação positiva da maioria dos participantes, mas levamos em consideração o perfil dos participantes, conforme dados da pesquisa, que concordaram parcialmente: um Especialista/Coordenador, um Gestor/Vice-diretor e um Técnico da Educação Básica, sendo que os três atuam há mais de oito anos na Rede Estadual.

Com isso, segundo Saraiva (2020), a participação de todos os profissionais envolvidos é relevante neste trabalho, para que o ensino cumpra seu papel de suplantar a dualidade histórica na educação e, por meio disso, formar cidadãos cômicos de seu potencial de colaboração com a sociedade (CIAVATTA, 2005; LOPES FILHO, 2021; MOURA, 2012; 2013; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; RAMOS, 2017; XAVIER; FERNANDES, 2019). Nesse sentido, o Produto Educacional cumpriu sua função, mesmo tendo percepções diferentes dos três profissionais partícipes que concordaram parcialmente com a linguagem utilizada.

**Quadro 8.** As informações presentes trazem conteúdo relevante com a EPT

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>
<b>As informações presentes trazem conteúdo relevante com a Educação Profissional e Tecnológica</b>	92,6%	7,4%

**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023

Sobre as informações presentes no *E-book* e a relevância do conteúdo com Educação Profissional e Tecnológica os participantes majoritariamente, com 92,6% (25) indicaram que concordam totalmente com a pertinência da EPT no Produto e 7,4% (2), concordam parcialmente, conforme dados do Quadro 8.

Partindo desses pressupostos, os conteúdos relevantes à EPT estão intrinsecamente relacionados às Políticas Públicas Nacionais, conforme a LDB 9394/96 e as Diretrizes do Estado de Minas Gerais estabelecidas a partir da Resolução CEE/MG - n° 458 de 31/10/13 que regulamentou no seu artigo 4° sobre a Educação Profissional Técnica em nível médio, articulando-se com o Ensino Médio e suas dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Ainda, ressaltamos a importância do cumprimento do Estado com relação à Meta 11 do Plano Nacional de Educação relacionada à Educação Profissional.

#### **Quadro 9: Contribuição para elucidação e entendimento do EMTI**

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>
<b>Contribuição para elucidação e entendimento do Ensino Médio em Tempo Integral</b>	85,2%	14,8%

**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023

Na sequência, questionamos aos avaliadores se o *E-book* contribuiu para elucidação e entendimento do Ensino Médio em Tempo Integral. Nesta questão constante no Quadro 9, a maioria, 85,2%, 23 participantes consideram que o Produto contribuiu para o esclarecimento do EMTI. Um dos participantes, professor da Rede Estadual, comentou: “*Parabéns pelo trabalho desenvolvido. Acho importante para elucidar questões sobre o Ensino Médio*”.

Quatro participantes (14,8%) concordam parcialmente. Entretanto, podemos observar na análise do questionário, que neste item, tivemos um quantitativo maior de participantes que concordam parcialmente, no qual destacamos dois Gestores/Vice-diretores, um Analista Inspetor e um Professor.

Ademais, entendemos que as respostas dos participantes com relação à elucidação do EMTI são pertinentes às demandas surgidas a partir das Novas Diretrizes, da Lei 13415/17, cuja Lei propiciou o Estado de MG a integrar escolas pilotos no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional.

Assim, podemos trazer como ilustração uma afirmativa de Ciavatta e Ramos (2011,p.31) que mencionam as dificuldades enfrentadas para a realização de um projeto de formação integrada que exigem “a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos

vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica a sociedade de mercado”. A avaliação geral da questão foi bastante positiva, mas continua em discussões no âmbito nacional e estadual.

**Quadro 10.** Informações importantes para as escolas que ofertam o EMTI

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>
<b>Informações importantes para as escolas que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral</b>	96,3%	3,7%

**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023

Percebe-se que, nesse quesito do Quadro 10 a avaliação foi satisfatória, com 96,3%, 26 dos avaliadores partícipes concordando totalmente com as informações importantes para as escolas que ofertam o EMTI. Somente um (3,7%) concorda parcialmente, representando um Gestor/Vice-diretor atuante na Rede Estadual de Minas Gerais. Ressaltamos que muitos avaliadores deixaram comentários relevantes com relação à esta questão:

*“Muito importante a análise do contexto da implementação do EMTI, a pesquisa científica apontou os desafios e as conquistas, contribuindo para possível reestruturação desta política pública”.*

*“A pesquisa está muito bem fundamentada e contextualiza perfeitamente o processo de implantação do EMTI Profissional, formação continuada dos professores e a arquitetura curricular do CRMG, bem como os desafios da implementação. Não posso deixar de elogiar as citações selecionadas, que muito enriqueceram o seu produto educacional”.*

*“A análise e reflexões acerca das estratégias e desafios enfrentados na implantação do EMTI, a metodologia utilizada na pesquisa foram claras e objetivas”.*

*“Muito bom revisitar as memórias e trajetória de uma Escola Pública Estadual e entender um pouco mais sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional”.*

Nesse contexto, entendemos que cumprimos o objetivo geral da Pesquisa (2023): “analisar as estratégias e desafios enfrentados por uma Escola Estadual no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional”. Por conseguinte, o Produto Educacional conseguiu retratar a realidade enfrentada pelas demais escolas que ofertam o EMTI.

**Quadro 11.** Contribuição para elucidação e entendimento da Reforma do Ensino Médio

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Não concordo, nem discordo</i>
<b>Contribuição para elucidação e entendimento da Reforma do Ensino Médio</b>	65,4%	30,8%	3,8%

**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023

Considerando o Quadro 11, a questão sobre a contribuição do *e-book* na elucidação e o entendimento da Reforma do Ensino Médio apontou que 17 dos (as) avaliadores (as) (65,4%) concordam totalmente; 30,8%, oito concordam parcialmente e um (3,8%) foi imparcial, não concorda e nem discorda. Dentre os resultados de maneira geral, esta questão se destacou com relação ao entendimento dos participantes acerca da Reforma do Ensino Médio. Sobretudo, consideramos como um ponto de atenção, apesar de não constar explicitamente no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa.

**Quadro 12.** Perfil dos (as) avaliadores (as) - Reforma do Ensino Médio

1- Qual o seu cargo?	Em caso de "outro (a)", especificar:	A Instituição onde você exerce suas funções pertence a	2 - Qual sua idade?	3 - Qual seu gênero?	4 - Você trabalha na Rede Estadual há quanto tempo?	5 - Qual seu nível de escolaridade?	12 - Você considera que o <i>e-book</i> contribui para a elucidação e o entendimento da Reforma do Ensino Médio?
Analista Inspetor (a)		Estadual	de 40 a 50 anos	Feminino	mais de 08 anos	Graduação	Concordo parcialmente
Especialista/Coordenador		Estadual	de 30 a 40 anos	Feminino	entre 05 e 08 anos	Especialização	Concordo parcialmente
Especialista/Coordenador		Estadual	mais de 50 anos	Feminino	mais de 08 anos	Mestrado	Concordo parcialmente
Gestor (a) escolar (diretor		Estadual	de 40 a 50 anos	Feminino	mais de 08 anos	Especialização	Concordo parcialmente
Gestor (a) escolar (diretor		Estadual	de 40 a 50 anos	Feminino	mais de 08 anos	Especialização	Concordo parcialmente
Outro (a)	Técnico de	Estadual	de 40 a 50 anos	Feminino	mais de 08 anos	Especialização	Concordo parcialmente
Professor (a)		Estadual	de 30 a 40 anos	Feminino	entre 05 e 08 anos	Mestrado	Concordo parcialmente
Professor (a)	Sou ANE e	Estadual	mais de 50 anos	Feminino	mais de 08 anos	Especialização	Concordo parcialmente
Gestor (a) escolar (diretor		Estadual	mais de 50 anos	Masculino	mais de 08 anos	Especialização	Não concordo, nem discordo

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2023

Nessa medida, retomamos o perfil dos avaliadores (as) para melhor entendimento do resultado da questão apresentada no Quadro 12. Assim, podemos afirmar que a maioria dos cargos dos partícipes, apontou um ou mais respondentes que concordam parcialmente com a contribuição do *E-book* na elucidação e entendimento da Reforma do Ensino Médio, sendo que todos exercem suas funções na Rede Estadual, pertencem ao gênero feminino, a maioria trabalha há mais de oito anos e somente dois possuem mestrado. Com relação a resposta do único avaliador de que “não concordo e nem discorda” se refere ao grupo de Gestor, masculino, com especialização, atuante na Rede Estadual há mais de oito anos.

Outrossim, ressaltamos um ponto importante com relação à resposta dos professores, pois a metade respondeu que concorda parcialmente e a outra concorda totalmente. Vale registrar que, de todos os avaliadores somente um Professor, que também exerce o cargo de Analista Educacional, deixou comentários e sugestões relacionadas à elucidação e entendimento da Reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13415/17:

*Gostaria de destacar sua análise crítica feita trabalho, sobretudo o destaque dado ao sentido de dualidade a que a Lei 13.415/2017, conhecida como a Lei do Ensino Médio no Brasil, trouxe para o sistema educacional do país, demarcando uma nítida separação e ênfase excessiva nas disciplinas técnicas em detrimento das disciplinas acadêmicas. A lei propõe a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se diz flexível, mas que na realidade, a tal flexibilização não passa de uma manobra para tirar a oportunidade de jovens pobres que não conseguem mais trabalhar e estudar. O pretexto de que vai atender às diferentes aptidões dos estudantes tem funcionado para negligenciar e subvalorizar as disciplinas de formação intelectual e humana e preparação para a continuidade dos estudos. É oportuno acrescentar que dualismo na lei é demarcado pela falta de integração, ao contrário, promove a separação das áreas e cria uma divisão clara entre as habilidades técnicas e o conhecimento teórico e além disso, não demonstra mudanças na estrutura das escolas, capacitação de professores, nem aporte de recursos capazes de implementar efetivamente, as propostas de mudança, questões fundamentais para garantir uma educação de qualidade. Também é digno de registro, que a crítica ao dualismo na Lei 13.415/2017 não significa a negação da importância das disciplinas técnicas. Pelo contrário, reconhece-se a importância dessas áreas para o desenvolvimento econômico e social do país. No entanto, é fundamental buscar um equilíbrio entre as disciplinas técnicas e acadêmicas, garantindo uma formação abrangente e integrada para os estudantes (Avaliador, pesquisa, 2023).*

Nesse contexto de dualidade da Lei 13415/17, que fundamenta as diretrizes da Reforma do Ensino Médio no Brasil e inúmeras discussões em todas as esferas da Educação, ficou evidente que grande parte do público-alvo necessita de maior aprofundamento, apesar de não constar nos objetivos específicos da pesquisa.

Nessa perspectiva, o próprio Ministério da Educação propõe uma consulta pública para reestruturação do Ensino Médio, através da publicação da Portaria Nº 399, de 8 de março de 2023.

Art. 1º Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023, s/p).

Tendo em vista a possibilidade de contribuição acerca das Diretrizes do Novo Ensino Médio, essa consulta pública ficou aberta para participação de todos da sociedade brasileira até o dia 06/07/2023, com vistas a ampla divulgação, principalmente aos profissionais da Educação.

Segundo o MEC (2023), a consulta pública partiu de um cenário de bastante

heterogeneidade e desigualdade no processo de implementação no Novo Ensino Médio. Esse cenário que já se encontrava com profunda desigualdade educacional se agravou com o período da COVID-19 e impactou nos resultados da implementação das propostas já apresentadas na Reforma do Ensino Médio. De fato, vários autores citados na pesquisa, como (CIAVATTA, 2005, 2011; FRIGOTTO, 2005, 2009, 2015; KUENZER, 1997; RAMOS, 2017) já mencionavam os impactos causados pela Reforma do Ensino Médio.

**Quadro 13.** Entendimento acerca da EPT de modo geral

<i>Questão avaliada</i>	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Não concordo, nem discordo</i>
<b>Entendimento acerca da EPT de modo geral</b>	92,6%	3,7%	3,7%

**Fonte:** Elaborada pela Autora, 2023.

Dando continuidade às questões conforme o Quadro 13, foi questionado aos avaliadores (as) se o *E-book* contribuiu para melhor entendimento acerca de Educação Profissional e Tecnológica, de uma maneira geral. O resultado de 25 participantes (92,6%) apresenta majoritariamente que os eles entenderam que o *E-book* contribuiu para melhor entendimento acerca de EPT. A Tabela expressa a variação de respostas dos participantes sobre este aspecto, apontando que somente 3,7%, um participante Professor concordou parcialmente e outro participante Gestor, não concordou e nem discordou. Ademais, a EPT, integrada ao ensino médio, traz inúmeros desafios, os quais foram bastante evidenciados na Pesquisa (2023) e apresentados no *E-book*.

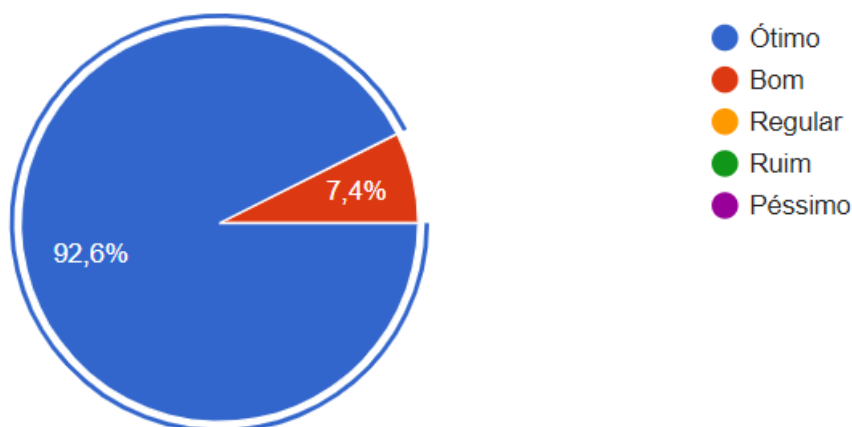
Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p. 38).

Sendo assim, a Educação Profissional Tecnológica requer ações e conhecimentos gerados pela sociedade, que se expressa através de práticas escolares que se materializam em conhecimentos significativos que são permeados por relações sociais, articulando as vivências e saberes dos estudantes, que auxiliam no desenvolvimento de suas identidades, nas dimensões cognitivas e socioemocionais.

Retomando a reestruturação do Novo Ensino Médio, conforme a Portaria 399/23, e EPT também ocupa um espaço de relevância na consulta pública. Segundo o MEC (2023), os participantes tiveram oportunidade de concordar ou discordar sobre os parâmetros detalhados

para a possibilidade de utilização do reconhecimento do notório saber como critério de alocação de profissional para lecionar somente os componentes curriculares da Formação Técnica e Profissional. Estes são grandes desafios encontrados no EMTI Profissional.

**Gráfico 17.** Avaliação geral do *E-book*



**Fonte:** Pesquisa, 2023.

Enfim, na última questão, solicitamos aos participantes uma avaliação geral do *E-book*. Conforme apontado no Gráfico 17, 26 avaliadores (as) (92,6%,) avaliaram como “ótimo” e 7,4%, dois avaliadores (as) como “bom”. Consideramos que o Produto Educacional conseguiu atingir consideravelmente os objetivos propostos na pesquisa. Além dos dados mencionados no Gráfico, podemos citar alguns comentários dos (as) participantes, os quais foram bastante relevantes quanto à avaliação geral do *E-book*:

*“Sugiro que o e-book, seja disponibilizado para todas as escolas, SREs, SEE/MG e Instituições que trabalham com a formação de professores”.*

*“Cumprimento e agradeço pelo potente trabalho”.*

*“Sou suspeito para opinar, pois também trabalho com e-book dentro das capacitações que faço nas escolas, vejo como uma excelente ferramenta.”*

*“O e-book está excelente, parabéns pelo trabalho”!*

*“O material ajuda a entender o caminho que se está trilhando e a importância do conhecimento das políticas Públicas Educacionais para uma educação de qualidade e de valorização dos profissionais”.*

*“O material é bastante atrativo para a leitura com todo o design e as ilustrações”.*

*“Parabéns pelo trabalho desenvolvido. Acho importante para elucidar questões sobre o Ensino Médio”.*

*“O material ajuda a entender o caminho que se está trilhando e a importância do*

*conhecimento das políticas Públicas Educacionais para uma educação de qualidade e de valorização dos profissionais. Muito bom revisitar as memórias e trajetória de uma Escola Pública Estadual e entender um pouco mais sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional”.*

Destacamos uma sugestão, de um professor, com mestrado, atuante na Rede Estadual, entre 5 e 8 anos, com idade entre 30 e 40 anos, que avaliou o E-book como “bom”:

*“Sugiro que fossem complementados ao e-book sugestões de ações que contribuam para sanar ou diminuir os problemas apontados pelos respondentes na implantação do EMTI. Ex.: cursos complementares, proposta de reformulação ou adaptação do modelo implantado, socializar e trocar experiências com profissionais de outras escolas que implantaram o EMTI etc”.*

Com relação à sugestão acima, pensamos que é bastante pertinente para continuidade da Pesquisa e pode subsidiar nas informações para a reestruturação das ações relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio, que já se encontram em andamento no âmbito Federal, a partir da Portaria 399/23. Além da divulgação da Consulta Pública no âmbito Estadual, com abertura de uma Pesquisa on-line instaurada no Site da Educação de Minas Gerais. Ela teve início em 27/06/2023, finalizando em 14/07/2023.

**Figura 4.** Pesquisa de Opinião da Rede Estadual de MG – Novo Ensino Médio



**Fonte:** <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-prorroga-pesquisa-sobre-o-novo-ensino-medio-ate-o-dia-14-de-julho/>

Segundo informações constantes no site da SEE de MG (2023), o principal objetivo da iniciativa foi ouvir a comunidade escolar e as áreas que lidam com o novo formato de ensino para atender os desafios da implementação do modelo, além de coletar dados para fundamentar as estratégias e melhorias a partir do ano de 2024.

Em suma, apontamos que os profissionais fizeram observações pontuais na avaliação do Produto Educacional. De modo geral, as avaliações a respeito do *E-book*, tanto na perspectiva dos Gestores, Professores, Analistas Educacionais, Analistas Inspetores, Técnico da Educação Básica, Orientador Educacional, Especialistas e ou Coordenadores foram positivas e importantíssimas para nossa pesquisa.

De maneira mais específica, o questionário apontou mais fragilidade nos conteúdos pertinentes tanto ao Ensino Médio em Tempo Integral e entendimento da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) diante dos resultados apresentados nos Quadros e Gráficos. Percebemos que o sentido da Reforma do Ensino Médio ainda precisa ser trabalhado com maior ênfase no Estado de Minas Gerais. Esta necessidade se mostrou mais latente com as questões pertinentes à Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que é focada em competências e possui um currículo fragmentado, o que contribui para o reforço da educação dual e segregadora, um contraponto ao que é preconizado nos estudos em EPT (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; RAMOS, 2017).

Em outros termos, a intencionalidade de elucidar o objetivo deste trabalho revisitando as memórias e trajetória da Escola Estadual Juventudes, abordando seus desafios e potencialidades com a finalidade do acesso ao público, a fim de auxiliar nas discussões e orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e demais políticas públicas educacionais, cumpriu seu papel e ficou evidente na análise do Produto Educacional “o Livro de Memórias no formato E-book” .

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade bastante diversa da Escola Estadual Juventudes, compreender como se deu o processo de implantação de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional a partir de uma proposta do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais em um momento de atividades remotas, devido à pandemia da COVID-19, contribuiu para o entendimento e necessidade de maior participação crítica de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios e formação do corpo docente numa perspectiva de Educação em Tempo Integral.

Mediante o contexto apresentado, a comunidade escolar e seus sujeitos vivenciaram muitos desafios, desde a necessidade de transporte escolar para os estudantes, a organização do quadro de horários, a nova arquitetura curricular, com a FGB e os Itinerários Formativos, a adequação das funções do corpo docente aos horários distintos e em redes diferentes, a realização das formações até a permanência dos estudantes no novo modelo de ensino.

Assim, a pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada nos deram suporte para observarmos que os desafios citados pelos participantes foram impactantes no processo de implantação do EMTI: permanência dos estudantes desde a matrícula até a conclusão do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; realização das atividades pedagógicas a partir da integração da FGB com os Itinerários Formativos dentro da Formação Integral em todas as suas dimensões e práticas educativas mais ampliadas; início das atividades em meio a pandemia da COVID-19; retorno dos estudantes no modelo híbrido e a resistência deles em permanecer no EMTI; adaptação dos profissionais e estudantes acerca da extensa carga horária, que foi ampliada para 9 módulos-aulas semanais, com um total de 4500 horas no percurso do Ensino Médio; formação continuada tardia e aquém do esperado pelos profissionais, apesar de muitas formações terem sido realizadas no formato EAD; elaboração do quadro de horários considerando a diversidade de componentes curriculares dentro dos Itinerários Formativos e Atividades Integradoras; redução da carga horária dos componentes da FGB, confrontando com a adequação da carga horária do professor do cargo efetivo e ou contratado às normativas da Secretaria de Educação do Estado de MG; falta de dedicação exclusiva dos docentes para lecionarem na mesma Escola, tendo em vista a desvalorização salarial da categoria, ocasionando a busca de melhores condições de trabalho em outras instituições públicas ou privadas; ausência de profissionais habilitados para lecionarem na Formação Técnica Específica (5º Itinerário) no Curso Técnico em Informática; deficiência de funcionários considerando a estrutura física da escola (grande); organização do transporte escolar para os estudantes.

Considerando ainda a análise dos resultados da pesquisa, foram identificadas algumas estratégias, no sentido de “cumpra-se”, utilizadas pela equipe da Escola Estadual Juventudes no processo de implantação do novo currículo referência, as quais podemos mencionar: a comunicação do novo modelo de ensino através dos próprios funcionários da Escola e utilização das redes sociais. O interesse dos estudantes, evidenciado nas respostas dos funcionários participantes da pesquisa, no EMTI Profissional integrado ao Curso Técnico em Informática, levando ainda oferta da escola no modelo de Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental e na Educação Profissional na modalidade subsequente e concomitante, desenvolvida no período noturno; a utilização da rede física bastante apropriada para a jornada ampliada, inclusive com laboratório de informática, quadras esportivas, uma coberta e duas sem cobertura, laboratório de ciências, pátio coberto, refeitório ampliado; desenvolvimento de projetos pedagógicos adequados à realidade da comunidade escolar; utilização das redes sociais para divulgação das ações; discussão do novo modelo junto ao colegiado escolar; busca de parceria para o transporte escolar; diálogo com os professores e demais servidores nas reuniões extraclasse; criação e participação dos estudantes no clube de protagonismo “Esporte”, desenvolvido no intervalo do almoço; acolhimento dos estudantes; boa interação com os profissionais e da escola com a comunidade escolar.

Enfim, concluímos que compreender as políticas educacionais é relevante para um processo de pesquisa, além de destacar aspectos relevantes, tendo em vista a formação de pesquisadores que estejam vinculados e preocupados com a qualidade e com o mérito científico da pesquisa. Entender como as políticas públicas dialogam e fazem parte da realidade que as circulam, e conhecer essa realidade é essencial para entender o caminho que se está trilhando. Na minha concepção, as políticas Públicas Educacionais devem sempre pautar numa educação de qualidade, de formação humana integral, omnilateral, de valorização dos profissionais, de diálogo com a realidade em que estão inseridos os seus sujeitos e seus territórios.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia**. Educação em revista, v. 34, p. e183858, 2018.
- ANDRADE, Umberto; SILVESTRE, Magali Aparecida (Ed.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. Cortez Editora, 2018.
- AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 2009.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, M. G. *Os Jovens, seu direito a se saber e o currículo*. In: DAYREL, J. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ARROYO, M. G. **Diversidade**. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012c.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, n. 124, 2013.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 01 jul. 2021
- BRASIL. *Cadernos Cenpec*. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. *Cadernos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=13&Itemid=117](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117). Acesso em 04/07/2021
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília,

DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. *Lei 13415*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 03 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes...et al.] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.*

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação do Novo Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação. Disponível em: <[novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial](http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial)>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 17**, de 28 de dez. de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, nº. 248, p. 20-21.

BRASIL. Portaria 399/23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Consulta Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Boletim 17. Brasília: MEC, 2005.

CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios? Educação UFSM, v. 40, n. 2, p. 295-309, 2015.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria n.º 389, de 27 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2017.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Documento de Área 2013**. Brasília: CAPES, 2013.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. Education Policy Analysis Archives, v. 22, p. 63-63, 2014.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. *In:*

CIAVATTA, M; RAMOS, M N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In:* RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

CHAHAIRA, Bruno Valverde. O TERCEIRO SETOR: SISTEMATIZAÇÃO NORMATIVA A PARTIR DA SOCIEDADE CIVIL. *Singular. Sociais e Humanidades*, v. 1, n. 2, p. 41-49, 2019.

COLL, C. 2006. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CUNHA, L. A. 1977. *A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, n. 20, 2017.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral**: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

DE ABREU, Aline; MUNHOZ, Renata Ferreira. **Caminhos para o Novo Ensino Médio**: traçando um itinerário formativo em plataforma adaptativa. *Brazilian Journal of Science*, v. 1, n. 3, p. 9-15, 2022.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. **Educação Superior no Brasil**: panorama da contemporaneidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 24, p. 573-593, 2019.

DURKHEIM, Émile. O que é fato social. **As regras do método sociológico**, v. 6, 1978. **EDUCAÇÃO MG**. Reestruturação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-prorroga-pesquisa-sobre-o-novo-ensino-medio-ate-o-dia-14-de-julho/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação Omnilateral**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Ferreira, Eleilde *et al.* **A educação a distância (EaD)** e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

FIALHO, Marília Gabriella Duarte. **Evasão na educação superior e gestão institucional**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, p. 869-889, 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Educação dos negros**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Reflexões sobre os métodos de pesquisa em educação: Reflections on research methods in education. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho Educacional Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. 2019.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 03-11, 2000.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29-38, 2010.

Graduação Tecnológica – *Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1982.

GUADALUPE, T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*. V. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

HABOWSKI, Fabiane; DE ANDRADE LEITE, Fabiane. Política do Novo Ensino Médio no Brasil: perspectivas de um contexto escolar. **Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**, n. 1, 2020

H AidAR, M. de L. *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972.

\_\_\_\_\_ ; KRUPPA.S. Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000. In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: FEUP/FAPE/Editora Sarandí, p.91-122, 2013.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, v. 6, p. 33-52, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.

KAPLÚN, G. Material Educativo: A experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**. São Paulo, 2003.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: VII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. **Anais [...]**. Atas CIAIQ v.1, p. 330-339, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Walquíria dos Santos. *Educação na Era Vargas: manifesto dos pioneiros da educação nova (1930–1937)*. 2019.

LINHARES, Martha Maria; PIMENTA, Maria Alzira; GONÇALLO, Regina Lima Andrade. Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 3, p. 615-639, 2017.

LOTTA, Gabriela Spanghero et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 395-413, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2016.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. De pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. *Educar em Revista*, n. 48, p. 235-249, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. ***Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas***. 2014 Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 2197/2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em 29 ago. 21.

MINAS GERAIS. Lei 23197/2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em 20 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde***. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2001.

MORAES, C. S. V. **Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado**. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.395-416, 2006.

MOURA, D. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Natal: Mimeo, 2013.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional, 1977

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

MOURA, D. H. A. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação & Pesquisa**, v.39, n.3, p. 705-730, 2013.

MOURA, D. H. A; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 154-157, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

QUEIROZ, A. M.; FONSECA, G. F. Podcast como ferramenta formando a docência: discutindo a síndrome de Berardinelli numa perspectiva de educação inclusiva. **Humanidades & Inovação**, v.8, n. 35, p. 307-320, 2021.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v. 1. n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, M. *História e política da educação profissional* [recurso eletrônico] / MariseNogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão*. In: SILVA, TT e Moreira, A.F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli EAD; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria; SOUSA, Joselma Soares Sousa. Breve histórico do ensino médio em tempo integral: do Brasil à Amazônia Setentrional. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 13, n. 1, p. 69-90, 2020.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa - 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Morata, 2006.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e190003, 2019.

SARAIVA, Ana MA; SOUZA, Juliana F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: **O Impacto das Propostas dos Movimentos Sindicais e Sociais na Conferência Nacional de Educação**. sn, 2009. p. 41.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 66, n. 153, p. 165-72, 1984.

SCOLARO, Maria Angela. O uso dos Materiais Didáticos Manipuláveis como recurso pedagógico nas aulas de Matemática. **Acedido em**, v. 6, p. 1666-8, 2008.

SILVA, R.O. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, R.O. *et al.* Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

SILVA, Denise Gomes; SCHAPPO, Marcelo Girardi. Mecânica Quântica no Ensino de Química: Comparação entre Tópicos do Livro Didático e de Formação de Professores. vol. 12 n.2 Nov. 2021 pág. 129-139, 2020.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de políticas educacionais**, v. 5, n. 9, 2010.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia: Unesco 1990.

VEIGA, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-52, 2013

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988.

YOUNG, M. Why knowledge matters for the schools of the 21st century. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159 159, p. 18-37, 2016.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR ESCOLAR

01. Há quanto tempo trabalha na Educação Básica? E na Escola Estadual Professor Raymundo Martiniano Ferreira?
02. Qual é sua área de formação?
03. Quando formou? Qual instituição?
04. Quanto tempo atua como Diretora desta Escola? Quando iniciou o seu mandato?
  04. Quando iniciou a Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental? Comente.
  05. Você passou por algum processo seletivo para assumir a direção desta Instituição?
- Comente.
  06. Você já atuou como professora na Educação em Tempo Integral?
  07. O que o levou a optar pelo cargo de Diretora?
  08. Quais os principais desafios encontrados para o desenvolvimento de sua prática como gestora para desenvolvimento das ações da Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental? Faça um breve resumo da trajetória até a implementação do Currículo Referência do EMTI Profissional.
  09. E com relação ao EMTI Profissional, quais os desafios enfrentados na implementação deste Currículo Referência?
09. Você teve conhecimento da existência de alguma Resolução da SEE/MG que normatizou sobre o EMTI Profissional nesta Instituição? (compreender se o profissional teve conhecimento sobre a proposta)
10. Você participou de Formações antes ou durante a implementação do Currículo Referência do EMTI Profissional nesta Escola? Se sim, quais as áreas?
11. Se houve Formações, como foram realizadas: presencial ou à distância?
12. Explique se as Formações foram técnicas ou pedagógicas?
13. As temáticas contemplaram a sua área de atuação como gestor?
15. Dentro da sua área e nas ações de Formação Continuada que participou, você acha que poderiam ser abordados outros temas que o ajudaria na sua prática?
16. Você poderia explicar a proposta do EMTI dentro da sua Gestão?
17. A sua experiência como gestora desta Instituição contribuiu para a implementação do Novo Currículo Referência? Comente.
  18. Para você, as ações realizadas no Ensino Fundamental em Tempo Integral contribuiu para a implementação do EMTI Profissional?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – CORPO DOCENTE**

01. Há quanto tempo é professor na Educação Básica da Rede Estadual? E nesta Escola?
02. Qual é sua área de formação?
03. Quando se formou? Qual instituição?
04. Qual (ou quais) componente (s) curricular (es) lecionado(s) nesta Instituição?
05. Você passou por uma seleção para atuar no EMTI Profissional? Comente.
06. Você já atuou na Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental? Se sim, em qual instituição?
07. O que o levou a optar por lecionar no EMTI Profissional?
08. Quais os principais desafios encontrados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no EMTI ou mesmo no Ensino Fundamental em Tempo Integral, caso tenha lecionado nessa etapa?
09. Você tem conhecimento da existência de alguma Resolução da SEE/MG que normatizou sobre o EMTI Profissional nesta Instituição em que leciona? (compreender se o profissional teve conhecimento sobre a proposta)
10. Você participou de Formações antes ou durante a implantação do Currículo Referência do EMTI Profissional nesta Escola? Se sim, quais as áreas?
11. Se houve Formações, como foram realizadas: presencial ou à distância? Você se lembra qual foi o público alvo? Quem participou?
12. Explique se as Formações foram técnicas ou pedagógicas?
13. Se realizadas, quais as temáticas trabalhadas?
14. As temáticas contemplaram a sua área de atuação?
15. Dentro da sua área e nas ações de Formação Continuada que participou, você acha que poderiam ser abordados outros temas que o ajudaria na sua prática? Diversidade dentro das áreas de conhecimento? Itinerários Formativos? Quinto Itinerário? Outros....
16. Qual seu entendimento sobre a proposta do EMTI dentro da sua área de Formação? E da Coordenação?
17. A Formação Continuada contribuiu ou contribuiu para sua prática? Aula? Postura? Como? Comente.
18. Como você avalia a Formação Continuada para sua formação profissional? E para o EMTI

Profissional?

19. Para você, as ações propostas (ou não) pela Formação Continuada atingiu seus objetivos? O que seus colegas comentaram?

20. Para você, a Formação Continuada proposta pela SEE/MG (se houve) está relacionada mais à ideia de “melhor fazer”, “atualizar-se”, “nova relação profissional” ou de “mudança”?

Prezados (as),

O objetivo desse questionário é compreender como se deu a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional na Escola Estadual em que você trabalha, como parte da metodologia da minha pesquisa intitulada como “*Educação Profissional e Tecnológica e suas Possibilidades: Entre Estratégias e Desafios, a Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional Em Minas Gerais*”.

Meu nome é Claudete Aparecida Alves, Mestranda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-Campus Ouro Branco.

As respostas são confidenciais e visam apenas a auxiliar na resolução de um problema de pesquisa. Não há necessidade de se identificar. Sua participação e fidelidade às respostas são muito importantes para o bom êxito da pesquisa.

Por sua especial colaboração, antecipo meus sinceros agradecimentos!

**1 - Segmento a que pertence:**

- Gestão
- Secretaria
- Auxiliar de Serviços Gerais
- Biblioteca
- Supervisor/coordenador pedagógico
- Professores

**2 - Qual Município onde você mora?**

**3 - Se mora no Município onde a Escola está situada, cite o Bairro onde você mora:**

---

**4 - Qual sua idade? Como você se declara com relação a sua cor?**

- Branca       Parda       Amarela       Indígena       Não desejo declarar

**5 – Escolaridade concluída ou em andamento (marque apenas uma resposta):**

- Ensino Fundamental incompleto       Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto       Ensino Médio completo
- Ensino Superior       Especialização

**6 - Meios de locomoção da residência até a escola:**

ônibus       a pé       carro       moto       outros: \_\_\_\_\_

**7 – Você trabalha em outra instituição?**

Sim       Não

**Se sim, indicar:**     pública       privada

**9- Você teve conhecimento sobre a organização curricular do EMTI Profissional, inclusive sobre a inclusão das Atividades Integradoras (Itinerários Formativos)?**

Sim     Não     Em parte     Não sei informar

**10 - Como se deu a comunicação sobre a implementação do Ensino Médio em TempoIntegral Profissional aos Profissionais da Escola?**

Através do Órgão

Regional/Central(  Reunião

administrativa na Escola

Comunicado por escrito aos

profissionais(  Mural da escola

Redes sociais

Não sei informar       Outro: \_\_\_\_\_

**11 - Como se deu a comunicação sobre a implementação do Ensino Médio em TempoIntegral Profissional aos Estudantes?**

Através dos professores/especialistas na sala de

aula(  Comunicado por escrito aos pais/responsáveis

Mural da

escola(  Redes

sociais

Não sei informar  Outro: \_\_\_\_\_

**12- Foi realizado levantamento sobre o interesse dos estudantes para ingresso na turma de EMTI Profissional?**

Sim  Não  Não sei informar

**Se sim, marque a (s) alternativa (s):**

Através de rodas de conversa  Através de atividades que tratam da realidade dos estudantes  Através de reuniões  Redes sociais

Questionários

Outros: \_\_\_\_\_

**13-Foi realizado levantamento sobre o interesse dos estudantes quanto à escolha do Curso Técnico ofertado no EMTI?**

Sim  Não  Em parte  Não sei informar

**14) Você tem conhecimento se na escola existem espaços de participação e gestão democrática que contribuem para a implementação do EMTI Profissional?**

Sim  Não  Não Sei Informar

**Se sim, qual ou quais:**

Associação de Pais e Mestres  Colegiado Escolar  Conselhos de Classe

Conselho de Representantes de Turma  Grêmios Estudantil  Não sei

informar  Outros (Especificar): \_\_\_\_\_

**15) Você tem conhecimento se a escola estabelece parcerias com grupos e ou instituições existentes na comunidade ou no Município?**

Associação de Moradores ou de

Bairro  Clubes esportivos

Coletivos culturais e artísticos (banda de música, grupo de teatro, Grêmios Literários, congado e outros

Grupo Cívico (Escoteiro, Desbravadores, Rotary

etc  Grupo de jovens de alguma igreja

Movimentos sociais (ambientalistas, de jovens, LGBT, étnico-raciais

etc.)  Conselho Tutelar

Assistência Social

Outros: (especificar) \_\_\_\_\_

**16) Cite um ou dois desafios enfrentados na implementação do EMTI Profissional:**

1\_

---



---

2\_

---



---



---

**17) Cite um ou dois pontos positivos apresentados na implementação do EMTI Profissional:**

1\_

---



---



---

2\_

---



---

**18) No seu entendimento, marque o(s) requisito(s) mencionados abaixo que uma Escola precisa para implementar o Ensino Médio em Tempo Integral Profissional:**

Ter horário integral e convivência com os professores o dia

todo  Professores para orientar as tarefas escolares

Estudantes com Proficiências de desempenho melhores do que outras

escolas  Formação humana integral

Professores altamente capacitados

Professores e estudantes engajados na Formação Técnica

Profissional  Laboratório(s) adequado(s)

Nenhuma das opções acima

**19) O que é mais importante para você nesse processo de implementação:**

Uma boa alimentação todos os dias

Uma escola com biblioteca, refeitório e espaço para atividades recreativas e

culturais  A qualidade da educação ofertada

A boa convivência entre os alunos e dos alunos com os professores  
 Infraestrutura adequada

Formação continuada dos profissionais  
 Nenhuma das opções acima

Outro: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA

Ouro Branco, 08 de dezembro de 2021.

Ao Senhor xxxxxxxxxxxx, diretor em exercício da Escola Estadual xxxxxxxxxxxxxxxx.

O Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES) do IFMG de Ouro Branco está realizando uma pesquisa sobre implantação de um Currículo Referência de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional em uma Escola Pública Estadual que objetiva analisar as estratégias e desafios enfrentados pela Escola Estadual xxxxxxxxxxxxxxxx do Município de xxxxxxxxxxxxxxxx no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional. Para tanto, a pesquisa buscará apresentar a trajetória de Educação Integral desta Escola; identificar como se deu a participação da comunidade escolar no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional e descrever a formação continuada do corpo docente para implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional. Este estudo é de responsabilidade científica da Professora Doutora Marie Luce Tavares, contando com a participação da Pesquisadora Mestranda Claudete Aparecida Alves.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, será realizada uma abordagem qualitativa a partir da realização de um estudo de caso, com pesquisa bibliográfica e de campo, através de questionários *online* (formulários), roteiros de observações e entrevistas com a gestão e corpo docente.

Esclarecemos ainda que a instituição poderá retirar esta Anuência em qualquer fase da investigação, sem nenhum prejuízo a ela. Para esclarecimento de dúvidas, por favor, entrar em contato através de e-mail (marie.tavares@ifmg.edu.br ou claudete.aparecida.alves@educacao.mg.gov.br).

Atenciosamente,



\_\_\_\_\_  
Marie Luce Tavares  
Coordenadora da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Claudete Aparecida Alves  
Responsável pela pesquisa

.....  
**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, tenho conhecimento da pesquisa mencionada neste documento, a ser realizada por pesquisadores do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Minas Gerais, e concedo anuência para a realização do estudo na instituição.

xxxxxxxxxx/MG, 08 de dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_  
Diretor  
Escola Estadual xxxxxxxxxxxxxxxx

## **APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) servidor (a),

Participo do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Branco e realizarei uma pesquisa que tem como objetivo de analisar as estratégias e desafios enfrentados por uma Escola Estadual de Minas Gerais no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional. Tenho o prazer de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: *Educação Profissional e Tecnológica e suas Possibilidades: Entre Estratégias e Desafios, a Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais*.

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, realizaremos um estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental e os instrumentos que permearão a pesquisa serão questionários e entrevistas, junto aos docentes e gestor escolar, envolvidos no processo de implementação do Currículo Referência do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional.

Nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico, será utilizado pela pesquisadora. Todos os dados obtidos serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Cabe citar alguns possíveis riscos que possam surgir, como a evocação de memórias, podendo o participante ficar emocionado; cansaço ao responder ao questionário; e falta de tempo para despender à pesquisa. Para mitigação desses riscos, os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento interromper a pesquisa, podendo a mesma ser iniciada em outro dia, sempre adequando à sua disponibilidade e necessidade.

Essa pesquisa beneficiará os profissionais da Instituição por permitir a identificação da trajetória de Educação Integral da Escola; como se deu a participação da comunidade escolar no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) profissional e descrever a formação continuada do corpo docente nesse processo. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. A pesquisadora se compromete a efetuar a devolução dos resultados conforme a sua necessidade. Os participantes dessa pesquisa não terão nenhum custo com essa pesquisa e serão informados sobre o seu andamento sempre que o desejarem. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma ficará arquivada com o pesquisador responsável, e a outra fornecida ao Senhor (a).

Desde já agradecemos a sua colaboração.

### **Responsáveis pela pesquisa:**

**Claudete Aparecida Alves**

Mestranda

**Marie Luce Tavares**

Orientadora

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO/VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – GOOGLE FORMS

**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



## PESQUISA - IFMG - CAMPUS OURO BRANCO

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

claudete.aparecida.alves@educacao.mg.gov.br [Alternar conta](#)



Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Avaliação de Produto Educacional do Mestrado ProfEPT - **Livro de Memórias no formato E-book “Revisitando as Memórias da Implantação do EMTI Profissional dos Desafios às Potencialidades”.**

## Apresentação

Meu nome é Claudete Aparecida Alves, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – IFMG – Campus Ouro Branco e faço uma pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais”. A mesma está sendo realizada sob a orientação da Professora Doutora Marie Luce Tavares e justifica-se uma vez que poderá favorecer uma melhor compreensão sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e auxiliar nas discussões e orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral e demais políticas públicas educacionais.

Na expectativa de alcançar um dos objetivos da pesquisa, estamos chegando a um novo momento de coleta de dados, e esse momento se caracteriza como sendo um dos mais importantes, pois por meio dele iremos finalizar o produto educacional dela resultante. Para que isso aconteça é muito importante sua participação, expondo o que você pensa sobre o produto educacional elaborado:

**Livro de Memórias no formato E-book “Revisitando as Memórias da Implantação do EMTI Profissional: dos Desafios às Potencialidades”.** Assim, peço, por gentileza, após a leitura atenta, que responda às questões a seguir, deixando-o ciente de que os dados não serão analisados individualmente (portanto, não é necessário se identificar) e de que não há respostas certas ou erradas. Você levará no máximo 10 minutos para respondê-las. Vale lembrar que esse questionário ficará disponível para preenchimento até o dia **15/07/2023**.

Desde já, agradecemos sua importante colaboração. Sua disposição e seriedade para responder às questões são indispensáveis para o sucesso da pesquisa. Após a leitura, o entendimento e a concordância com os objetivos deste questionário, por gentileza, responda às indagações.

Muito obrigada!

Você aceita participar da avaliação do Produto Educacional: Avaliação de Produto Educacional - Livro de Memórias no formato *E-book* "Revisitando as Memórias da Implantação do EMTI Profissional dos Desafios às Potencialidades" \*

Sim

Não

Próxima

Página 1 de 3

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Secretaria de Estado de Educação. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Seção 2 de 3

### Perfil do(a) Avaliador(a)

1- Qual o seu cargo? \*

Analista Educacional

Analista Inspetor (a)

Especialista/Coordenador (a)

Gestor (a) escolar (diretor ou vice-diretor)

Professor (a)

Outro (a)

Em caso de "outro (a)", especificar:

Texto de resposta curta

A Instituição onde você exerce suas funções pertence a qual rede de ensino? \*

- Estadual
- Municipal
- Federal
- Privada
- Duas redes
- Mais de duas redes

2 - Qual sua idade? \*

- menos de 30 anos
- de 30 a 40 anos
- de 40 a 50 anos
- mais de 50 anos

3 - Qual seu gênero? \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não falar
- Outros...

4 - Você trabalha na Rede Estadual há quanto tempo? \*

- menos de 01 ano
- entre 01 e 03 anos
- entre 03 e 05 anos
- entre 05 e 08 anos
- mais de 08 anos

5 - Qual seu nível de escolaridade? \*

- Ensino Médio completo
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Seção 3 de 3

### Avaliação do Produto Educacional

6 - Como você avalia *layout* do e-book (cores, imagens, elementos gráficos, quadros)? \*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

7 - O *e-book* apresenta uma boa visualização, permitindo fácil leitura? \*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo totalmente

8 - O conteúdo apresentado no *e-book* foi transmitido de forma clara? \*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente

9 - Você considera que a linguagem utilizada no *e-book* é adequada aos profissionais da Educação?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

10 - As informações presentes no *e-book* trazem conteúdo relevante com relação à Educação Profissional e Tecnológica? \*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

11 - Você considera que o *e-book* contribui para a elucidação e o entendimento do Ensino Médio em Tempo Integral?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo totalmente
- Não sei informar

12 - Você considera que o *e-book* contribui para a elucidação e o entendimento da Reforma do Ensino Médio?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo totalmente
- Não sei informar

13 - O *e-book* contribuiu para melhor entendimento acerca de Educação Profissional e Tecnológica de modo geral?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não sei informar

14 - Você considera importante as informações deste *e-book* para as escolas que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral? \*

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

15 - De forma geral, como você avalia este *e-book*? \*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

16 - Comentários e ou sugestões (opcional)

**APÊNDICE G - PRODUTO EDUCACIONAL**



# REVISITANDO AS MEMÓRIAS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) PROFISSIONAL: DOS DESAFIOS ÀS POTENCIALIDADES

Claudete Aparecida Alves

Marie Luce Tavares

# REVISITANDO AS MEMÓRIAS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) PROFISSIONAL: DOS DESAFIOS ÀS POTENCIALIDADES

**Autora: Claudete Aparecida Alves**

**Orientadora: Dra. Marie Luce Tavares**

**Instituto Federal de Minas Gerais  
Campus Ouro Branco**

**Mestrado Profissional em Educação  
Profissional e Tecnológica - ProfEPT**

**2023**

**REVISITANDO AS MEMÓRIAS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO  
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) PROFISSIONAL: DOS  
DESAFIOS ÀS POTENCIALIDADES**

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto educacional, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

**Claudete Aparecida Alves**

(Autora )

**Profa. Dra. Mari e Luce Tavares**

(Orientadora )

**Claudete Aparecida Alves**

Organização e Edição

**Rafael Santos**

Design Gráfico

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

Produto educacional parte da dissertação intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e suas possibilidades: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais ”, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais / Campus Ouro Branco, Ouro Branco, MG, 2023.

**Orientadora: Profa. Dra . Marie Luce Tavares**

1 Educação profissional e tecnológica

2. Ensino Médio Integrado 3. Alunos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Alves, Claudete Aparecida

Revisitando as memórias da implantação do ensino médio em tempo integral (EMTI) profissional [livro eletrônico] : dos desafios às potencialidades / Claudete Aparecida Alves ; orientadora Dra. Marie Luce Tavares. -- 1. ed. -- Ouro Branco, MG : Ed. da Autora, 2023.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-88345-9

1. Educação integral 2. Educação profissional e tecnológica 3. Ensino médio I. Tavares, Marie Luce. II. Título.

23-184008

CDD-370.113

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação profissional 370.113

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
1.1 Revisitando as Memórias	12
1.2 Desafios apresentados na implantação do EMTI Profissional	15
1.3 Potencialidades	25
<b>2 PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR</b>	<b>30</b>
<b>3 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DOCENTE PARA IMPLANTAÇÃO DO EMTI PROFISSIONAL</b>	<b>34</b>
<b>4 ARQUITETURA CURRICULAR DO EMTI PROFISSIONAL</b>	<b>39</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>43</b>
<b>Referências</b>	<b>48</b>

# APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

Este Livro de Memórias no formato *e-book* foi construído como produto educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Branco, sendo um dos objetivos da dissertação de mestrado intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e suas possibilidades: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais”.

O objetivo desse trabalho é revisitar as memórias e trajetória de uma Escola Pública Estadual, cujo codinome é Escola Estadual Juventudes, abordando seus desafios e potencialidades com a finalidade do acesso ao público, a fim de auxiliar nas discussões e orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e demais políticas públicas educacionais.

Esse texto é destinado aos gestores, docentes, comunidade escolar e sociedade em geral, ou seja, a todos que se interessam pela Educação no Brasil, que buscam a compreensão das transformações e reformas educacionais, os desafios e as estratégias trilhadas na caminhada de uma Escola e seus principais atores.

Assim, espera-se, com esse trabalho, que todos os sujeitos envolvidos possam ser compreendidos conforme sua participação no processo de implantação de um novo currículo de Ensino Médio para que consigamos compreender os inúmeros desafios enfrentados na

última etapa de escolaridade da Educação Básica. Busca -se ainda apresentar como se deu a participação da comunidade escolar no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI Profissional : a compreensão da formação continuada do corpo docente para esta implantação e a arquitetura curricular do novo currículo. Diante disso refletir sobre uma educação pautada em valorização de ações que considere todos os seus sujeitos no processo de ensino -aprendizagem.

Nossos sinceros agradecimentos aos gestores, professores e demais servidores da Escola Estadual Juventudes, localizada no Estado de Minas Gerais, que contribuíram para a construção desse trabalho. Cada seção que será apresentada, a seguir, tem a colaboração de vocês.

Boa leitura!

# 1

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica a qual todo cidadão brasileiro tem direito. A sua universalização passou a fazer parte das Políticas Públicas Nacionais, desde a Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), do Plano Nacional de Educação, na meta 3, na meta 6 como proposta de Educação Integral e na Meta 11 com atendimento à Educação Profissional. É também dever do Estado e da família, garantindo incentivos colaborativos da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996).

Apesar de estar em discussão há algumas décadas, o Ensino Médio, Educação Integral e Educação Profissional vem sendo discutidos desde o século passado, com o manifesto dos pioneiros no Brasil, em 1932 e com as reformas educacionais a partir dos anos 1950. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode se relacionar com os processos educativos apresentando as mesmas finalidades, compreende-se a integração como algo mais amplo.

(CIAVATTA, 2011). Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) apontam que

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Sabemos que qualquer mudança causa discussões, principalmente na participação crítica e consciente de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios, sejam nos diversos segmentos no âmbito da escola e da sociedade. Nesse sentido, este produto de pesquisa abordará as estratégias e desafios frente ao processo de implantação de um currículo referência, em específico do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, que movimentou a Escola Estadual Juventudes em suas dimensões administrativas, pedagógicas e principalmente na formação dos docentes.

Embora esse processo de implantação do Ensino Médio

Integral Profissional esteja em consonância com as novas diretrizes do Ensino Médio, causa muitas angústias e incertezas quanto a sua efetivação enquanto Política Pública Nacional e Estadual. Segundo RAMOS (2017), a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas os quais vivenciamos na educação nos anos anteriores.

Para o desenvolvimento deste produto, fruto da pesquisa, se fez necessário um aprofundamento em referenciais teóricos, que permearam os conceitos e concepções de Educação Profissional (EPT), Educação Integral, Ensino Médio, História do Ensino Médio no Brasil e sua trajetória, a Reforma do Ensino Médio, o Ensino Médio Integral e Educação Profissional no Estado de Minas Gerais, concepções de currículo, organização curricular do Ensino Médio

Integral Profissional a partir de um currículo referência, dentre outros.

Dessa forma, acredita-se que a pesquisa contribuiu para a compreensão do processo de implantação do EMTI e o produto educacional contribuirá para reflexão das práticas relacionadas à formação do corpo docente, dos fazeres pedagógicos dentro da perspectiva das novas Diretrizes do Ensino Médio.

Neste contexto e dentro de uma realidade bastante diversa da

Escola Estadual Juventudes, compreender como se deu o processo de implantação, a partir de uma nova uma proposta, pressupõe a participação crítica de toda a comunidade escolar com seus

sujeitos e territórios; formação do seu corpo docente e a trajetória da mesma numa perspectiva de Educação Integral omnilateral.

Ao pensar nesta escola pública com abrangência em um currículo de ensino médio integral remete-se aos inúmeros desafios. Um deles é a ruptura com a fragmentação dos componentes curriculares.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretendia “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GATTI, 2009 apud GUARÁ, 2006, p.16)

Assim, na tentativa de cumprir as Diretrizes Educacionais, o Estado de Minas homologou o “Currículo Referência de Minas Gerais” que retrata a Educação Integral, trazendo os quatro pilares da Educação: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver (UNESCO, 1999).

Em vista disso, o produto educacional, teve como objetivo principal apresentar as estratégias e os desafios enfrentados pela Escola Estadual Juventudes no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional.

Ademais, buscou-se ainda a consolidação dos objetivos específicos:

- A participação da comunidade escolar no processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional;
- Compreensão da formação continuada do corpo docente para implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional;
- Análise da arquitetura curricular apresentada na implantação do EMTI.

## 1.1 Revisitando as Memórias

Para se chegar neste produto o trabalho de pesquisa perpassou-se pela metodologia qualitativa, na qual foram consideradas as estratégias e desafios acerca dos aspectos reais e vivenciados pelos protagonistas da escola inseridos no novo modelo do Ensino Médio; e que favoreceu a análise de informações de uma forma sistematizada. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa favorece o trabalho com inúmeros significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser mensuráveis quantitativamente. Ademais, auxiliou também na compreensão do objeto de estudo em sua totalidade.

Assim, através dos instrumentos utilizados, tais como:

observações, questionários *online* e entrevistas pudemos observar a trajetória da Escola no processo da Educação em Tempo Integral.

Contamos com a participação de vários docentes, gestores e demais membros da comunidade escolar. Na realização da entrevista, um dos participantes que atuava como professor também no Ensino Fundamental em Tempo Integral na mesma Escola, ao tomar conhecimento do EMTI

Profissional nos relatou:

Os professores, inicialmente, pensaram em aumentar o número de alunos, oferecer um ensino diferente e da escola ser um diferencial no Município.

“ **Acho que foi a proposta nova. Agradamos da proposta principal e vimos que na realidade, era uma chance da gente poder agregar e dar visibilidade escola e de repente conseguir mais alunos.** ”

**“Nós temos um laboratório de informática, cursos de informática, outro profissionalizante no noturno, que influenciaram no EMTI”.**

Foi questionado por que a escola teve o nome de Escola Piloto, em 2020, e o participante respondeu que foi a **“primeira escola da cidade a abraçar o projeto; o curso profissionalizante chamou a atenção dos estudantes”**.

O Gestor entrevistado atua na educação pública há muitos anos. No ano da implantação, em 2020, o mesmo exercia o cargo de vice-diretor. Para assumir a função foi convidado pela Diretora, na qual passou por um processo de certificação e eleição pela comunidade e colegiado escolar. O diferencial para o ingresso como vice-diretor foi a proximidade e afinidade com a ex-diretora, pois os mesmos eram professores de Educação Física e se conheciam desde o período da adolescência. Mediante o exposto, o participante considera que essa relação de parceria foi relevante na trajetória da Educação Integral e Profissional na Escola.

Foi questionado ao gestor sobre os principais desafios encontrados com o desenvolvimento da prática das ações iniciadas com o Ensino Fundamental em Tempo Integral, antes mesmo do EMTI Profissional:

“ **perceber da importância dessa situação que, O desafio foi fazer os alunos e o professorado embora o integral do Ensino Fundamental era mais dirigido na parte da tarde em termos de oficinas de música, arte, esporte, ele tinha um comprometimento educacional, pedagógico. Não era só ver e brincar, era brincar, participar e ter um rendimento. ali como professores, não só como recreadores, E os professores entendem que eles estavam como uma brincadeira. Essa foi uma parte mais difícil que temos. parceria com o antigo PET zero, um projeto de Quando o projeto começou, nós tivemos uma erradicação do trabalho infantil, da Assistência Social. Então, eram os meninos muito carentes, o menino que era muito de rua mesmo. Então isso foi essencial para eles, porque passaram a ver aqui na escola a possibilidade de ter uma atividade mais lúdica, onde eles saíssem da rua.** ”

Dando prosseguimento ao diálogo, questionamos sobre o conhecimento da Matriz Curricular, dos componentes curriculares, dos itinerários formativos. O mesmo nos relatou: **“engessada, e que não participou diretamente da organização”**

A implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p.38).

Assim, a proposta e concepção de currículo vai muito além de uma matriz curricular, que passa pela abordagem de temas transversais e integradores, de forma que abarque os temas pertinentes aos assuntos contemporâneos. Os currículos devem incluir temas relevantes para a formação humana integral.

## 1.2 Desafios apresentados na implantação do EMTI

### Profissional

#### **Desafios na visão dos funcionários da EE Juventudes**

Mediante os resultados obtidos no questionário *online* apresentamos alguns desafios elencados pelos participantes, *funcionários da Escola*:

#### **Permanência dos estudantes em tempo integral**

”

“ **na escola, dimensões, em todos os aspectos da sua vida Educar o estudante em todas as suas** ”

“ **por meio de um modelo de educação e práticas educativas em sua concepção mais ampla.** ”

“ **Pandemia da COVID-19. Foi bem complicado O processo de implantação se deu em meio a estudar o material, participar de formações e ao mesmo tempo elaborar o material que seria enviado para os estudantes sem conhecer a fundo a proposta. Tivemos também alguns obstáculos com o retorno as atividades presenciais. Os estudantes se mostraram resistentes em permanecer no EMTI devido a carga horária extensa, a quantidade de disciplinas e a falta de compreensão sobre o projeto.** ”

“ **pelos tempo diário escolar, número reduzido de Evasão, cansaço e desânimo dos estudantes aulas das disciplinas da FGB.** ”

**Informações aquém do esperado; Falta de capacitação dos funcionários e principalmente dos docentes; Sistema muito burocrático e sem orientações assertivas; Evasão dos alunos, uma vez que a implantação de deu no período da Pandemia; Falta de interesse por parte dos alunos; Foco em vestibular. Hbuve pouco diálogo com a comunidade escolar sobre a implantação do EMTI, o que vem desencadeando muitos problemas: evasão, transferências para turmas do Ensino Médio regular ou para outras escolas. Extensa carga horária de atividades enfrentadas pelos estudantes dessa modalidade de ensino, o que contribui para o cansaço mental dos estudantes e para a desistência destes.**

Ademais, pressupõe-se que como todas as outras transformações, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional está atrelada a uma concepção ideológica pautada em preceitos mercadológicos.

#### **Desafios na visão da vivência do gestor:**

##### **Quadro de Horários**



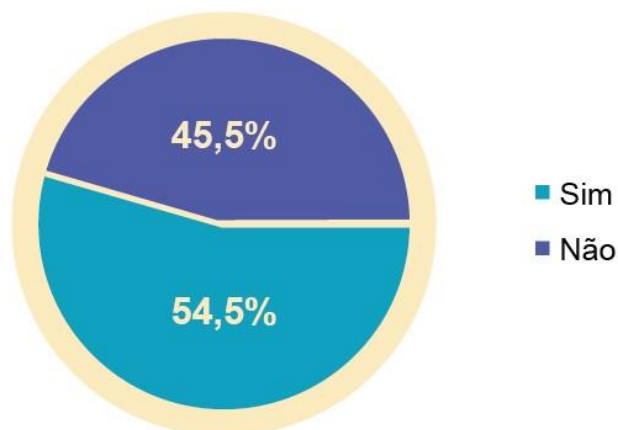
Na visão do gestor entrevistado, montar um quadro de horários já era complicado e no EMTI ficou ainda mais desafiador:

“Muitas aulas, o professor trabalhava também em outra rede; aumentou muitas horas para os alunos específicos. Na verdade, é isso. Por exemplo, quando começou com uma turma, não tinha um professor que desse determinada matéria, não podia pegar variação, pegava um só tipo e aquele pouquinho de aula; daí a necessidade de pegar mais aulas em alguma outra escola. Então isso complica muito, porque dava, por exemplo, no máximo quatro aulas de cálculos semanais”. (Dados da Pesquisa 2023)

A organização do quadro de horário das aulas demandou muito esforço da Equipe Escolar para conseguir atender às diversas especificidades, dentro de um modelo de horário integrado com atividades propostas para os dois turnos, manhã e tarde.

Um dos maiores desafios foi ressaltado nas respostas dos participantes da pesquisa na questão na qual solicitava que os integrantes atestassem se mantinham vínculo profissional em outra instituição de ensino, sendo ela educacional ou não. Mais da metade (54,5%) alegou que sim, atuam profissionalmente em outra instituição, enquanto 45,5% afirmam trabalhar apenas na unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Gráfico 1 – Atuação Profissional Simultânea



FONTE: Dados da Pesquisa (2023)

Sendo assim, a dificuldade para elaborar um quadro de horários de forma a atender a conveniência pedagógica, as orientações da Secretaria de Educação e as necessidades dos professores foi muita intensa.

Falta de Funcionários



*Nosso problema, na verdade é falta de funcionário sim, porque principalmente em termos de área e estrutura física, o movimento é muito grande. Nós não temos funcionário que supre a real necessidade da escola.*

Transporte Escolar



“ Os alunos têm direito por localidade e por renda. E tem o transporte particular, que é mais em conta para os alunos. E a empresa X fornece uma rota diferenciada. Nesse ônibus eu vou acompanhando os alunos para vários bairros da cidade. ”

### Formação Continuada

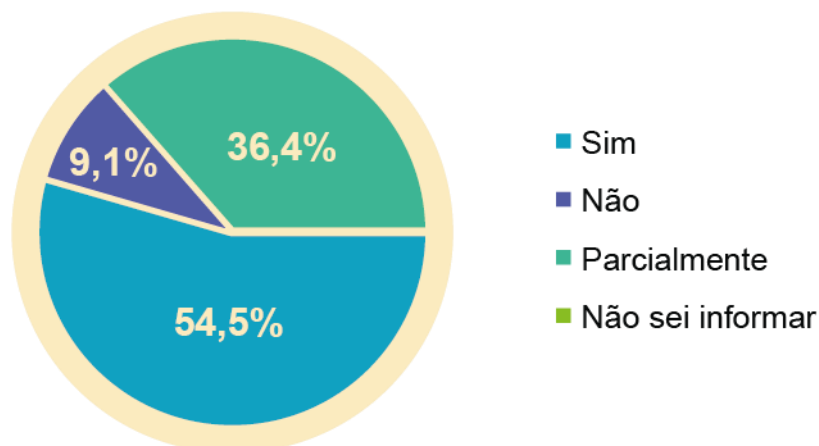


Quanto às informações sobre a implantação do EMTI, o gestor citou que eram repassadas através das reuniões de Módulo 2, ou seja, extraclasse, com os professores e as formações iniciais aconteceram a distância, no período remoto, da pandemia COVID-19, “**Muito a distância, bastante reuniões**”.

Acerca da formação dos Itinerários Formativos e Atividades Integradoras foi respondido que “**Teoricamente, sim, houve formação**”.

Ainda sobre esse processo de formação docente, especificamente sobre os Itinerários Formativos ofertados na Matriz Curricular do EMTI Profissional, em 2020, os dados coletados no questionário *online* apontam que 54,5% alegam que receberam esse treinamento, enquanto 36,4% classificam que esse treinamento foi recebido em partes e 9,1% afirmam que isso não ocorreu.

Gráfico 2 – Treinamento específico para a implantação do EMTI



FONTE: Dados da Pesquisa (2023)

### Valorização dos profissionais



Seguindo na sequência dos desafios citados pelo participante, a desvalorização do professor é marcante, pois precisa pegar aulas em outras escolas para completar a renda ou até o cargo, com a fragmentação dos componentes curriculares, a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e inclusão dos Itinerários Formativos a situação ficou mais agravante.

*que ele precisa, então, de uma dedicação Paga para trabalhar.*  
**“Então aí a gente pode dizer exclusiva na própria escola. Remuneração três conteúdos para dar um total de 18 aulas, Remuneração baixa, porque tem que pegar dois dobra, triplica o trabalho, mesmo com planos de aulas diferentes ou de áreas diferentes.”**

“Diante dos relatos do gestor, podemos trazer para ilustração uma afirmativa de Ciavatta e Ramos (2011) que mencionam as dificuldades enfrentadas para a realização de um projeto de formação integrada que exigem “a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica a sociedade de mercado”; gestão democrática; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; condições materiais e condições de trabalho, e compromisso com as instituições”.

Assim, na Escola Estadual Juventudes, não foi diferente, pois a gestão acredita em uma educação integral emancipatória, que pode contribuir para a formação dos estudantes, principalmente considerando o ensino médio integrado ao curso técnico. Outrossim, enfrenta os desafios que permeiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas, da desvalorização do corpo docente e das condições gerais e necessárias para a implantação do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Informática.

### **Visão da vivência do corpo docente:**

Tendo em vista um dos instrumentos da metodologia desenvolvida na pesquisa, a entrevista com representante do corpo docente, apresentamos alguns dados relevantes relatados pelo entrevistado. **abrangente. Antes, no antigo ensino integral, a A proposta agora é bem específica e mais**

**gente tinha mais liberdade, digamos assim, que eram oficinas. Então, de acordo com o tempo, você direcionava da maneira que quisesse. Agora, a proposta que eu entrei e ela veio assim, engessada, mas não no sentido pejorativo. Ela já tem lá os seus componentes, as especificações de cada um, então teve que ser feita uma adequação.**

Houve formações EAD, “mas ainda assim eu creio que o tempo foi curto pra gente poder se apropriar mesmo da proposta, nem entender o funcionamento das tecnologias”.



**“ Mas o problema é que nessa época, início de 2020, eu lembro como se fosse hoje, nós demos início ao integral e veio a pandemia. Então no dia seguinte nós não tivemos mais aula. Então em 2020 nós não tivemos esse contato com o ensino presencial. ”**

**“ ano passado (2021), em outubro, porque veio a Os maiores desafios vieram à tona no final do reabertura das escolas, quando começaram a sentir os problemas nas escolas com relação a alunos que já desenvolviam outras atividades no contraturno, não puderam retornar. comunidade mais carente. São alunos que, eu A escola atende devido essa distância de uma acredito, se sentem bem em estar aqui. É um pouco diferenciado. De repente, eles não se adaptariam a outras escolas. Nós temos alunos que sai de escola do lado da casa, estão aqui porque se sentem bem e ainda é um público mais carente e mais vulnerável. Com relação ao social, nós temos muita dificuldade, porque o nosso público, na maioria, vem de famílias que não são bem estruturadas e que não acreditam muito em educação, que não investem, que não acompanham, que não incentivam os filhos a estudarem. Alguns falam que estudam por conta de bolsa família, de obrigatoriedade de conselho tutelar. ”**

O participante mencionou sobre as formações direcionadas ao curso técnico oferecido no EMTI Profissional, que apesar do conteúdo de Lógica da Programação constar no livro didático de

matemática, é importante a ampliação para a formação técnica específica do 5º itinerário.

**“uma legislação assim mais efetiva, que garanta Então seria mais seguro, em parte, no caso, ter que esses servidores que fizeram as formações continuassem no processo nos anos seguintes”. “Muitos alunos ficaram assustados com a quantidade de aulas e de disciplinas, com a carga horária bastante diferente da Educação Integral dos anos anteriores, do Ensino Fundamental, que muitos vivenciaram.”**

Quanto à rede física, a escola apresenta uma estrutura física muito boa. A quadra é coberta e bastante utilizada pelos estudantes, considerando que eles ficam na escola o dia todo.

**“prontinhos para utilização e temos dois Os laboratórios de ciências agora estão laboratórios de informática bem equipados. que funcionam na hora do almoço. Os meninos Existem também os clubes de protagonismo, escolheram a eletiva Esporte Inclusão, porque como eles só tem uma aula de Educação Física, o clube colabora para maior participação.”**

”

**Mensagem final do participante sobre a nova proposta do Novo Ensino Médio e em específico do EMTI Profissional: *jovens na escola a fazer questão de forma que Olha, eu acredito que devemos incentivar esses eles pudessem frequentar se quisesse ficar na escola, melhorando as políticas. E de repente criar um programa igual para os professores, com dedicação integral na escola, a fim de manter uma escola decente, com bolsa de estudos para os estudantes.***

Deste modo, podemos destacar que as Políticas Públicas no âmbito Federal, Estadual e Municipal precisam ser repensadas, de modo que atendam a formação humana integral, omnilateral e que busquem subsídios em um contexto real para trilhar melhor o caminho a percorrer, desde a entrada e permanência dos estudantes, do território onde vivem, da formação e valorização dos profissionais, da estrutura operacional e diversos fatores intrínsecos à realização de um ensino integral, em jornada ampliada.

### 1.3 Potencialidades

Considerando o tema da dissertação “Educação Profissional e Tecnológica e suas possibilidades: entre estratégias e desafios, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional em Minas Gerais” foi solicitado aos participantes, através do questionário *online* alguns **pontos positivos e ou estratégias** apresentadas na implantação do modelo, em 2020:

*“A possibilidade de maior aprofundamento no conteúdo das disciplinas, a escola como um espaço de fortalecimento do aluno e a possibilidade de incentivo à construção de um projeto de futuro construído por eles”.*

*“Formação de estudantes protagonistas e mais engajados na escola”.*

*“Preparação para o mundo do trabalho; escolhas das disciplinas Eletivas”.*

*“O protagonismo juvenil é um aspecto positivo”.*

*“Momentos de interação, protagonismo e socialização por parte dos estudantes”*

Na entrevista, um participante mencionou seu olhar sobre o EMTI: ***futuro. Eu acho que é um dos caminhos a ser Olha, o EMTI profissional é uma situação de seguido, principalmente porque a maioria dos alunos de escolas públicas não tem como dar sequência no estudo. Se eles têm alguma formação, já podem ingressar no campo de trabalho.***

“

Dando continuidade ao processo de entrevista, um docente participante relatou sobre as formações oferecidas:

”

“

***Eu acho que mudou o olhar, o meu, da minha experiência. A princípio nós fomos educados nessa lógica que a pessoa vai crescer, vai formar pessoas, vai fazer o Ensino***

***Fundamental, Ensino Médio e uma faculdade. Só havia essa possibilidade. Se não fosse assim, a pessoa não teria sucesso. E, querendo ou não, durante as discussões, na formação de projeto de vida, podemos ampliar esse olhar sensível. A estagnação não necessariamente vai fazer a faculdade. O***

”

*projeto de vida é um componente que pode ser bem sucedido, independente se for a faculdade ou não.*

### **Estrutura Física**

Outrossim, a Escola Estadual Juventudes, dentre os espaços educativos, conta com uma sala de aula própria para a turma, refeitório, biblioteca, sala de convivência, laboratório de Informática, sala de vídeo e quadra escolar coberta, sendo que alguns desses espaços são de uso compartilhado com as demais turmas do Ensino regular da escola.

“O ano de 2020 é o marco inicial de formação do alunado nesta escola e um período de intensas mudanças na rotina da escola”. Devido ao contexto da Pandemia COVID-19, fez-se necessário mudanças nas atividades práticas do EMTI e “reinventar-se enquanto corpo docente e gestão escolar”. (PPP, 2020)

**Projeto Político Pedagógico**



Assim, como mencionado no Projeto Político Pedagógico sobre as mudanças na rotina da Escola, observa-se que houve um novo Plano de Ação para o EMTI Profissional, que foi redesenhado conforme as limitações e possibilidades do período remoto. A Escola buscou estratégias no ambiente virtual, no qual se **destacaram algumas atividades**:

Considerando ainda, como potencialidade, apresentada no PPP, observamos como ocorre a Formação Continuada dos professores que “*buscam complementar sua formação através de Formações oferecidas pelo sistema de ensino e formação continuada oferecida por outras instituições*”. A escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores da seguinte forma:

Através da ampla divulgação seja pelo e-mail institucional ou pelas redes sociais. Os temas que já foram ou estão sendo desenvolvidos nessas atividades formativas são: Base Nacional Comum Curricular e Currículo Referência de Minas Gerais; mediação de conflitos/indisciplina dos alunos; apropriação dos resultados das avaliações educacionais; comunicados gerais aos professores; planejamento de aula; centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem. (PPP, 2020)

- **Realização da “Feira de Eletivas”, através de apresentação e seleção virtual;**
- **Elaboração do “Plano de Estudos Tutorados” para as “Atividades Integradoras” da nova Matriz Curricular;**
- **Criação de Jornal Virtual com o objetivo de fortalecer o vínculo com os estudantes da turma e desenvolver o protagonismo dos mesmos.**



Mediante as propostas mencionadas no Projeto Político Pedagógico da Escola observa-se que houve uma tentativa de coerência com as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional e que a mesma conseguiu apresentar estratégias curriculares, ainda que dentro de um contexto de pandemia COVID-19.

# 2

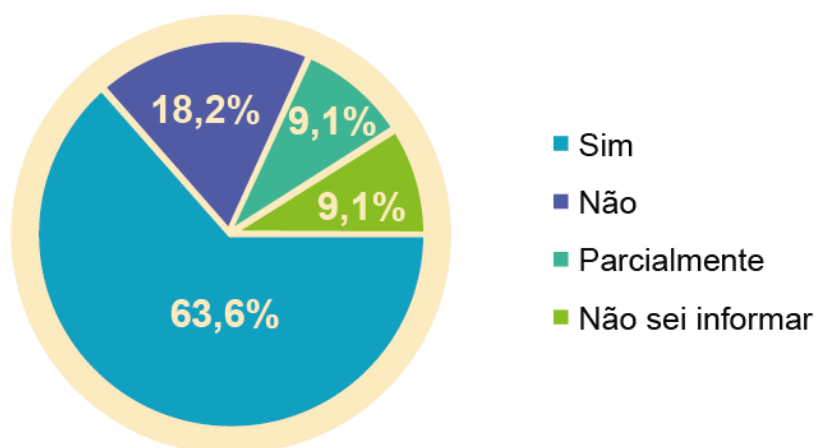
## **PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR**



A linha de pesquisa foi direcionada para a identificação da recepção dos estudantes quanto à implantação do EMTI Profissional na unidade de ensino em que estavam matriculados. Os integrantes da pesquisa, 63,6% deles, afirmam que os estudantes manifestaram interesse em ingressarem nesse novo modelo de ensino, já 18,2% alegaram que os alunos não se mostraram interessados nessa mudança e 9,1% alegaram que os alunos estavam parcialmente interessados ou que não sabiam informar, respectivamente.

Levantamento de interesse dos estudantes para o ingresso na turma do EMTI Profissional, em 2020:

Gráfico 3 – Interesse dos estudantes para ingresso no EMTI Profissional

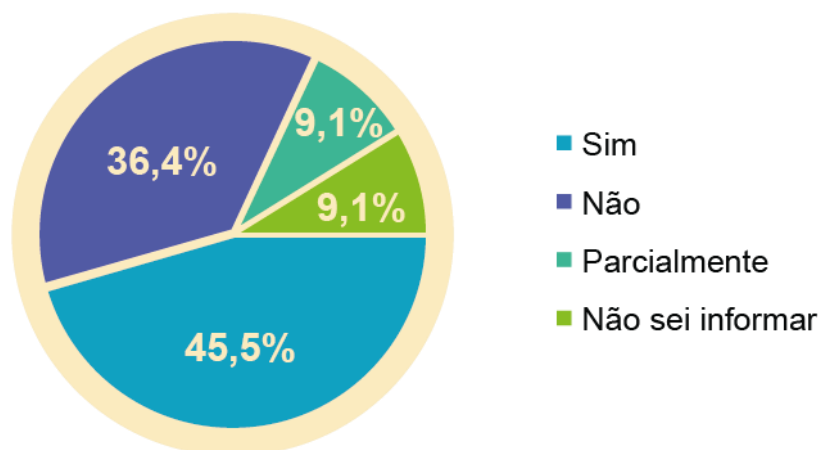


FONTE: dados da pesquisa (2023)

Os dados seguintes apresentam a identificação do interesse dos alunos no processo de escolha do curso técnico (5º Itinerário) ofertado no EMTI Profissional ainda no ano de 2020: 45,5% dos integrantes da pesquisa alegaram que os alunos se mostraram interessados no projeto, enquanto 36,4% identificaram desinteresse por parte dos alunos e 9,1% afirmaram que esse interesse pode ser classificado como parcial ou não souberam informar, respectivamente.

*Gráfico 4 – Interesse dos estudantes quanto à escolha do Curso*

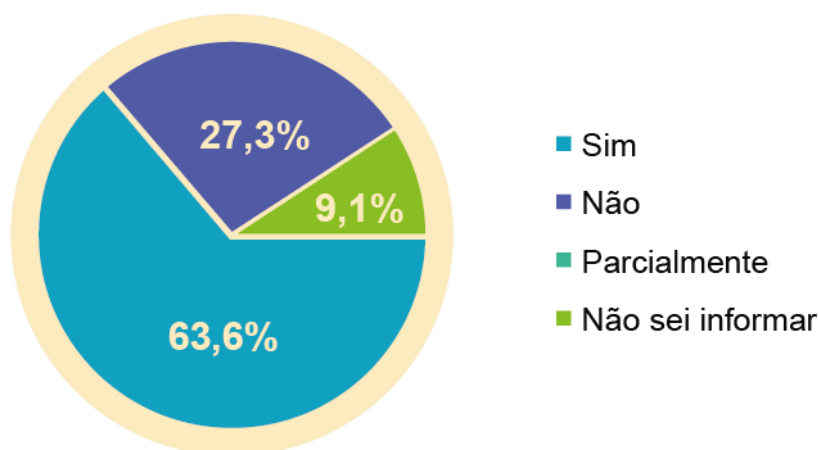
## Técnico (5º Itinerário)



FONTE: Dados da pesquisa (2023)

Em complemento a questão anterior, os integrantes da pesquisa em sua maioria (63,6%) apontaram que os alunos demonstraram interesse pelas demais atividades ofertadas no Itinerário Formativo. Porém, 27,3% afirmaram que não houve esse interesse e 9,1% não souberam informar.

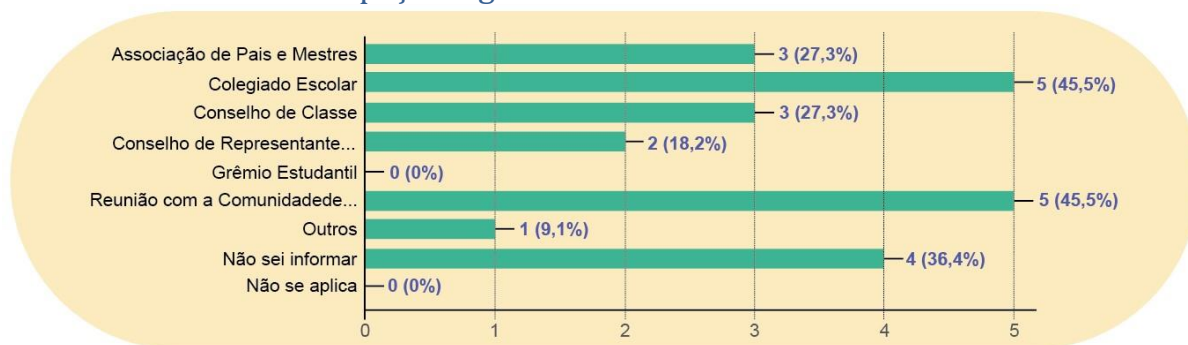
Gráfico 5 – Interesse dos estudantes quanto a oferta das atividades integradoras



FONTE: Dados da pesquisa (2023)

Dando sequência a coleta de dados, o questionário de pesquisa se voltou para análise da gestão, sobretudo democrática, aplicada a facilitar o processo de implantação do EMTI Profissional. No que se refere aos espaços de participação para a discussão e atividades de transição para o novo modelo de ensino médio, 45,5% dos integrantes da pesquisa afirmaram que esse processo ocorreu no colegiado escolar, em reuniões entre a escola e a comunidade (45,5%), na associação de pais e mestres (27,3%), no conselho de classe (27,3%) e outros. Mais de 30% não souberam informar.

Gráfico 6 – Participação e gestão democrática



FONTE: Dados da pesquisa (2023)

# 3

**COMPREENSÃO DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA  
DO CORPO DOCENTE PARA  
IMPLANTAÇÃO DO EMTI  
PROFISSIONAL**

Considerando os documentos analisados, a formação da Equipe Escolar foi um grande desafio, pois a Arquitetura Curricular só foi apresentada a partir do mês de março/2020, início da pandemia COVID-19. No entanto, alguns documentos demonstraram indícios do Novo Currículo Referência deste ano de 2017, porém com uma outra configuração, denominada Escola “Polem”, conforme apresentado em algumas Atas de reuniões realizadas com a Comunidade Escolar.

### Dados da pesquisa acerca da Formação Inicial em 2020:

- Março/20 orientações via e-mail acerca do início das atividades do EMTI Profissional, pelo Órgão Regional e Central da SEE/MG;
- Ementa do Curso Técnico em Informática;
- Matriz Curricular EMTI Técnico em Informática;
- Orientações sobre alterações na Matriz Curricular anterior;
- Modelo Guia de Ensino Aprendizagem;
- Ofício SEE 09/20 que trata da organização do horário de aulas;
- Memorando SEE 06/20 que trata da contratação dos profissionais;
- Memorando SEE 11/20 que orienta sobre o acolhimento dos estudantes e equipe escolar;
- Memorando SEE 22/20 que orienta sobre o nivelamento dos estudantes ingressos no EMTI;
- E-mail com links de acesso a drives contendo o material da Formação Inicial.

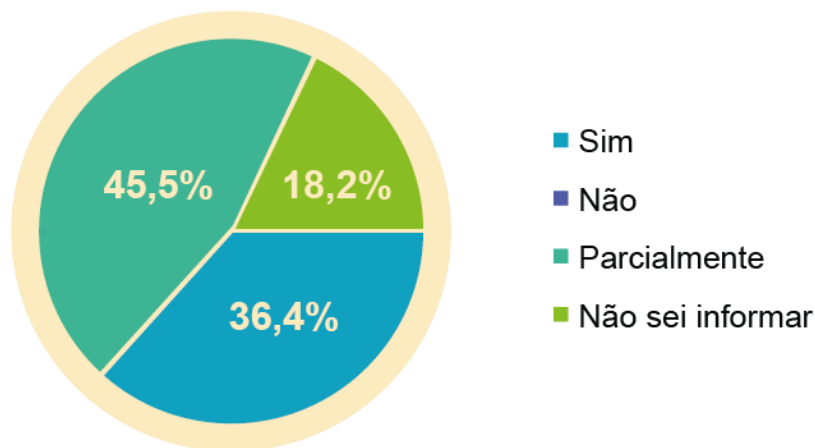
Para além disso, observamos, através de uma lista de presença do dia 16/03/2020 a realização de uma reunião presencial da Coordenação da Educação Integral da Superintendência Regional de Ensino com alguns Professores e Diretora da Escola, na qual teve como finalidade algumas orientações para a operacionalização e implantação do EMTI Profissional.

Portanto, o período remoto, da COVID-19, se iniciou no dia 18/03/2020 conforme as orientações do COMITÊ do Estado de MG e por conseguinte, verificamos nos e-mails recebidos da SEE/MG, que a formação continuada foi oferecida ao corpo docente e gestão, remotamente, através de Cursos EAD ministrados pela SEE/MG e Institutos parceiros. Os Encontros Virtuais foram realizados também com a Equipe da SRE e outras instituições.

Ademais, ao analisarmos as respostas do questionário *online*, que se relaciona ao processo de preparação desses profissionais que atuam na educação para a implantação do EMTI Profissional, 45,5% dos integrantes da pesquisa afirmaram que receberam uma preparação específica para esse processo apenas em partes, enquanto 36,4% alegam que receberam essa preparação de forma integral e 18,2% não sabem informar.

*Gráfico 7 – Levantamento de formação específica oferecida aos*

docentes

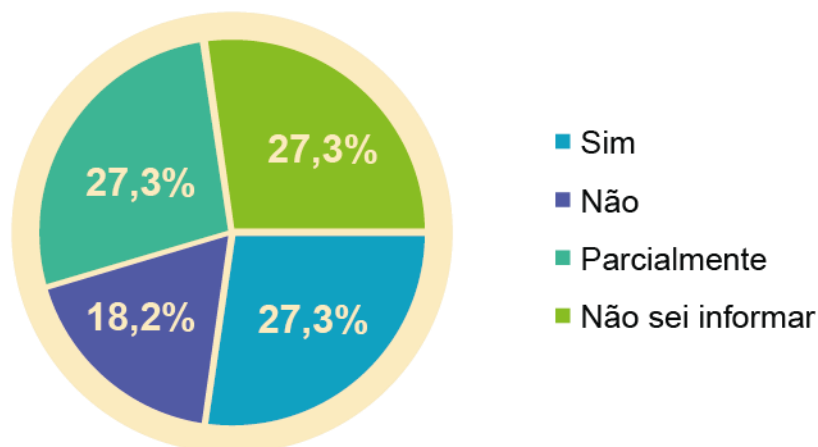


FONTE: Dados da pesquisa (2023)

Especificando ainda mais a coleta de dados, 27,3% dos integrantes da pesquisa afirmaram que receberam treinamento específico para o desenvolvimento do Curso Técnico implantado no EMTI Profissional ainda em 2020. A mesma porcentagem de integrantes alegou que esse treinamento ocorreu apenas em partes ou não souberam responder, respectivamente. Já 18,2% afirmam que esse treinamento específico não ocorreu.

Gráfico 8 – Levantamento de formação específica para o Curso

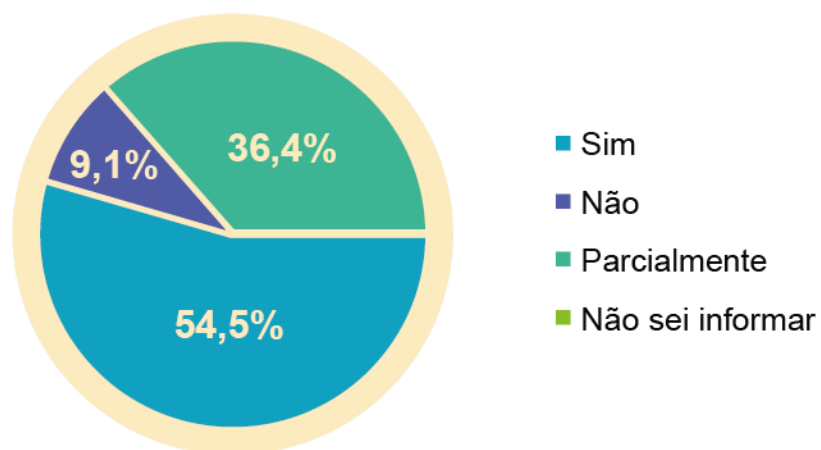
Técnico



FONTE: Dados da pesquisa (2023)

Ainda sobre esse processo de formação docente, especificamente sobre os itinerários formativos ofertados na Matriz Curricular do EMTI Profissional, os dados são diferentes. 54,5% alegam que receberam esse treinamento, enquanto 36,4% classificam que esse treinamento foi recebido em partes e 9,1% afirmam que isso não ocorreu.

Gráfico 9 – Levantamento da formação dos Itinerários Formativos



FONTE: Dados da pesquisa (2023)

# 4

## ARQUITETURA CURRICULAR DO EMTI PROFISSIONAL

A Matriz Curricular, como já mencionado nas sessões anteriores, foi implantada no ano de 2020, apresentando uma nova arquitetura, trazendo os componentes curriculares obrigatórios da Formação Geral Básica, com uma carga horária de 1800 horas; 45 módulos aulas semanais; 2700 horas para os Itinerários Formativos, sendo divididos em atividades integradoras, 5º Itinerário, Prática Profissional e Nivelamento. O total da carga horária prevista para os estudantes egressos do EMTI Profissional é de 4500 horas.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum permaneceram inalterados dentro das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática e suas Tecnologias, Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com Biologia, Física e Química.

As atividades Integradoras: Práticas Experimentais, Projeto de Vida, Estudos Orientados I e II, Tutoria, Eletivas da BNCC, Eletivas do Itinerário Formativo Técnico e Pós-Médio, com 12 módulos semanais, totalizando 1.133:20 horas no total do curso. Destaque para o Pós-Médio oferecido somente no 3º ano, final da etapa; Projeto de Vida e Práticas Experimentais no 1º e 2º anos. A Prática Profissional contemplada no 3º ano, com carga horária de 200 horas. O Nivelamento foi dividido em dois módulos-aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática, no 1º ano.

O Quinto (5º) Itinerário apresenta duas áreas: Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo; Formação Técnica Específica. As duas áreas apresentam componentes específicos para anos de escolaridade diferentes. A primeira se divide da seguinte forma: Informática Básica e Inovação Social para o 1º ano; Intervenção Comunitária e Empreendedorismo para o 2º ano e Empresa Pedagógica e Empreendedorismo para o 3º ano. A Formação Técnica Específica é pautada no Curso Técnico em Informática, conforme o CNCT (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos).

A nova organização curricular, com base nas novas Diretrizes do Ensino Médio, conforme preconiza a Lei 13415/17 e demais legislações do Estado de Minas Gerais causou um grande estranhamento à comunidade escolar. Um dos participantes do questionário *online* alegou:

“*Imposição da grade, falta de diálogo na construção das matérias que melhor atenderiam a nossa comunidade escolar e o número de disciplinas a serem ofertadas nos períodos*”

Confira a matriz curricular do curso Técnico em Informática



Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais															
MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA - EIXO TECNOLÓGICO INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO															
Base Legal: Lei Federal 9394/1996; Resolução CNE/CES 06/2012; Parecer CNE/CES 11/2012; Resolução CEE/MG nº 449/2002; Parecer CEE/MG nº 733/2013 e Resolução CEE/MG nº 458/2013.															
Área	Conteúdos	1º Ano		2º Ano		3º Ano		TOTALS							
		1ª Sem		2ª Sem		1ª Sem			2ª Sem						
		AS	CH/HR	AS	CH/HR	AS	CH/HR		AS	CH/HR					
Base Nacional Comum	Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	66:40	4	66:40	3	50:00	3	50:00	2	33:20	2	33:20	300:00
		Educação Física	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	100:00
		Língua Inglesa	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	133:20
		Arte	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	0	00:00	0	00:00	66:40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	66:40	4	66:40	3	50:00	3	50:00	2	33:20	2	33:20	300:00
		Física	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	166:40
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Química	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	166:40
		Biologia	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	133:20
		Geografia	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	133:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	1	16:40	1	16:40	166:40
		Sociologia	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40
		Filosofia	0	00:00	0	00:00	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	66:40
		<b>Subtotal 1</b>	<b>24</b>	<b>400:00</b>	<b>24</b>	<b>400:00</b>	<b>18</b>	<b>300:00</b>	<b>18</b>	<b>300:00</b>	<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>1800:00</b>
	Atividades e Interações	Práticas Experimentais	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	133:20
Projeto de Vida		2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	133:20	
Estudos Orientados I		2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	200:00	
Estudos Orientados II		1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	100:00	
Tutoria		1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	1	16:40	100:00	
Eletivas da BNCC		2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	2	33:20	200:00	
Eletivas do Itinerário Formativo Técnico		2	33:20	0	00:00	2	33:20	2	33:20	4	66:40	2	33:20	200:00	
Pos Médio		0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	2	33:20	2	33:20	66:40	
<b>Subtotal 2</b>		<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>10</b>	<b>166:40</b>	<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>10</b>	<b>166:40</b>	<b>1133:20</b>	
5º Itinerário		Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	Informática Básica (Pens. Computacional)	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00
	Inovação Social e Científica e Empreendedorismo		0	00:00	4	66:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40
	Intervenção Comunitária e Empreendedorismo		0	00:00	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	0	00:00	66:40
	Empresa Pedagógica e Empreendedorismo		0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	0	00:00	83:20
	<b>Subtotal 3</b>		<b>2</b>	<b>33:20</b>	<b>4</b>	<b>66:40</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>4</b>	<b>66:40</b>	<b>5</b>	<b>83:20</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>250:00</b>
	Formação Técnica Específica	Informática Básica	3	50:00	0	00:00	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	83:20
		Lógica de Programação	0	00:00	3	50:00	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	83:20
		Arquitetura e Manutenção de Computadores	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40
		HTML / CSS	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	50:00
		Gestão do Tempo	0	00:00	0	00:00	1	16:40	0	00:00	0	00:00	0	00:00	16:40
		Sistemas Operacionais	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	50:00
		P.O.O / JAVA	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	0	00:00	0	00:00	83:20
		Programação WEB (Java Script / PHP / MySQL)	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	0	00:00	0	00:00	83:20
		Noções de Robótica	0	00:00	0	00:00	0	00:00	1	16:40	0	00:00	0	00:00	16:40
		Rede de Computadores	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	66:40
		Design	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	50:00
		Gerenciador de Conteúdo / Banco de Dados	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	4	66:40	0	00:00	66:40
Programação WEB II ( PHP / MySQL)	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	3	50:00	0	00:00	50:00		
Laboratório de Hardware	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	2	33:20	1	16:40	50:00		
Laboratório de Software	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	83:20		
Laboratório WEB	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	5	83:20	83:20		
<b>Subtotal 4</b>	<b>3</b>	<b>50:00</b>	<b>3</b>	<b>50:00</b>	<b>15</b>	<b>250:00</b>	<b>11</b>	<b>183:20</b>	<b>16</b>	<b>266:40</b>	<b>11</b>	<b>183:20</b>	<b>983:20</b>		
Prática Profissional	Prática Profissional	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	12	200:00	200:00	
	<b>Subtotal 5</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>12</b>	<b>200:00</b>	<b>200:00</b>	
Nivelamento	Língua Portuguesa	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40	
	Matemática	2	33:20	2	33:20	0	00:00	0	00:00	0	00:00	0	00:00	66:40	
	<b>Subtotal 6</b>	<b>4</b>	<b>66:40</b>	<b>4</b>	<b>66:40</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>0</b>	<b>00:00</b>	<b>133:20</b>	
<b>Totais Semestrais</b>		<b>45</b>	<b>750:00</b>	<b>45</b>	<b>750:00</b>	<b>45</b>	<b>750:00</b>	<b>45</b>	<b>750:00</b>	<b>45</b>	<b>750:00</b>	<b>45</b>	<b>750:00</b>	<b>4500:00</b>	

FONTE: RESOLUÇÃO SEE Nº 4.292 DE 11 DE MARÇO DE 2020 (dados da pesquisa, 2023)

# 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Livro de Memórias no formato *E-book*, teve como objetivo revisitar as memórias e a trajetória da Escola Estadual Juventudes com seus desafios e potencialidades, uma vez que poderá favorecer uma melhor compreensão sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e auxiliar nas discussões e orientações específicas quanto ao desenvolvimento do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e demais políticas públicas educacionais.

A partir de uma realidade bastante diversa da Escola Estadual Juventudes, compreender como se deu o processo de implantação de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional considerando uma proposta do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais em um momento de atividades remotas, por conta de uma pandemia-COVID-19, contribuiu para o entendimento e necessidade de maior participação crítica de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios e formação do corpo docente numa perspectiva de Educação em Tempo Integral.

Mediante o contexto apresentado, a comunidade escolar e seus sujeitos vivenciaram inúmeros desafios, desde a necessidade de transporte escolar para os estudantes, a organização do quadro de horários, a nova arquitetura curricular, com a FGB e os Itinerários Formativos, a adequação das funções do corpo docente aos horários distintos e em redes diferentes, a realização das formações dos profissionais até a permanência dos estudantes no novo modelo de ensino. Contudo, para elaborar este Produto Educacional se fez necessário uma imersão na pesquisa, na literatura e nos marcos legais da Educação Brasileira e em específico nas legislações norteadoras da Rede Estadual de Minas Gerais.

Mediante isso, a pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada nos deram suporte para observarmos que os desafios citados pelos participantes foram impactantes no processo de implantação do EMTI, tais como: a permanência dos estudantes desde a matrícula até a conclusão do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio; a realização das atividades pedagógicas a partir da integração da FGB com os Itinerários Formativos dentro da Formação Integral em todas as suas dimensões e práticas educativas mais ampliadas; o início das atividades em meio a pandemia da COVID-19; o retorno dos estudantes no modelo híbrido e a resistência deles em permanecer no EMTI; a adaptação dos profissionais e estudantes acerca da extensa carga horária, que foi ampliada para 09 módulos/aulas semanais, com um total de 4500 horas no percurso do Ensino Médio; a formação continuada tardia e aquém do esperado pelos profissionais, apesar de muitas terem sido realizadas no formato EAD no período remoto; a elaboração do quadro de horários considerando a diversidade de componentes curriculares dentro dos Itinerários Formativos e Atividades Integradoras; a redução da carga horária dos componentes da FGB, confrontando com a adequação da carga horária do professor do cargo efetivo e ou contratado às normativas da Secretaria de Educação do Estado de MG; falta de dedicação exclusiva dos docentes para lecionarem na mesma Escola, tendo em vista a desvalorização salarial da categoria, ocasionando a busca de melhores condições de trabalho em outras instituições públicas ou privadas; ausência de profissionais habilitados para lecionarem na Formação Técnica Específica (5º Itinerário); deficiência de funcionários considerando a estrutura bastante ampliada da rede física da escola; organização do transporte escolar para os estudantes. Considerando ainda a análise dos resultados da pesquisa, além dos desafios, foram identificadas algumas estratégias, no sentido de 'cumpra-se', utilizadas pela equipe da Escola Estadual Juventudes no processo de implantação do novo currículo referência, às quais podemos mencionar: a comunicação do novo modelo de ensino através dos próprios funcionários da Escola e das redes sociais; o interesse dos estudantes, evidenciado nas respostas dos funcionários participantes da pesquisa, no EMTI Profissional integrado ao Curso Técnico em Informática, levando em conta a trajetória da escola no modelo de Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental e na Educação Profissional no formato subsequente e concomitante, desenvolvida no noturno da escola; a utilização da rede física bastante apropriada para a jornada ampliada, inclusive com laboratório de informática, quadras esportivas, 01 coberta e duas sem cobertura; laboratório de ciências, pátio coberto, refeitório ampliado; desenvolvimento de projetos pedagógicos adequados à realidade da comunidade escolar; utilização das redes sociais para divulgação das ações; discussão do novo modelo junto ao colegiado escolar; busca de parcerias

para o transporte escolar; diálogo com os professores e demais servidores nas reuniões extraclasse; criação e participação dos estudantes no clube de protagonismo “Esporte”, desenvolvido no intervalo do almoço; acolhimento dos estudantes; boa interação com os profissionais da escola e com a comunidade escolar.

Enfim, concluímos que compreender as políticas educacionais é fundamental para um processo de pesquisa, além de destacar aspectos relevantes, tendo em vista a formação de pesquisadores que estejam vinculados e preocupados com a qualidade da pesquisa e com o mérito científico desta. Entender como as políticas públicas dialogam e fazem parte da realidade que as circulam, e conhecer essa realidade é essencial para entender o caminho que se está trilhando. Na minha concepção, as políticas Públicas Educacionais devem sempre pautar numa educação de qualidade, de formação humana integral, omnilateral, de valorização dos profissionais, de diálogo com a realidade em que estão inseridos os seus sujeitos e seus territórios.



## Referências

- AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial:** Marx e o debate contemporâneo. São Paulo: Annablume, 2009.
- ARROYO, M. G. *Os Jovens, seu direito a se saber e o currículo*. In: DAYREL, J. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2012 a.
- ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012c.
- ARROYO, M. G. **La construcción del sistema escolar del derecho a la educación.** In: SACRISTAN, J. G. (Org.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012b.

ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, n. 124, 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>. Acesso em 04/07/2021

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em 01/07/2021

BRASIL. *Cadernos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=13&Itemid=117](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117). Acesso em 04/07/2021

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. *Lei 13415*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 03/07/21

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação do Novo Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação. Disponível em:

<novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina -inicial>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. Brasil: Ministério da Educação. Disponível em: <novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira . 2010

CIAVATA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.p.83 -105.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI,

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Medio e Educacao Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentacao. Retratos da Escola, v. 5, p. 27 -41 , 2011

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico** : Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

CUNHA, L. A. 1977. *A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado.

GUADALUPE, T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Reflexões sobre os métodos de pesquisa em educação: Reflections on research methods in education. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004. 143 p.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio, Trabalho Educacional Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67 -82, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29 -38, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.**

Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1982.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*. V. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

Haidar, M. de L. *O ensino secundário no Império.* São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972.

...; KRUPPA, S. Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000. In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org.). Formação de professores: múltiplos enfoques.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional.* São Paulo: Cortez, 1997.

LOTTA, Gabriela Spanghero et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 395-413, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec - Abrasco, 2001.

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 395 -416, 2006.

MOURA, D. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Natal: Mimeo, 2013.

RAMOS, M. *História e política da educação profissional* [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado* : lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (Orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

RIZZATTI, Ivanise Maria; SOUSA, Joselma Soares Sousa. Breve histórico do ensino médio em tempo integral: do Brasil à Amazônia Setentrional. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 13, n. 1, p. 69 -90, 2020.

SILVA, TT e Moreira, A.F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

YOUNG, M. Why knowledge matters for the schools of the 21st century. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18 -37, 2016.

