

UNIVERSIDADE VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

FABIANO PRADO DA SILVA

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL: UM RECORTE DA REALIDADE EM MINAS GERAIS

POUSO ALEGRE, MG

2024

FABIANO PRADO DA SILVA

**OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL: UM RECORTE DA REALIDADE EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção de Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler.

POUSO ALEGRE, MG

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Silva, Fabiano Prado da

Os desafios contemporâneos do ensino médio em tempo integral: um recorte da realidade em Minas Gerais / Fabiano Prado da Silva - Pouso Alegre: Univás, 2024.

96f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Dr. Marcelo Augusto Scudeler.

1. Educação integral. 2. Ensino médio integral. 3. Escolas de ensino médio em tempo integral. I. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UM RECORTE DA REALIDADE EM MINAS GERAIS" foi defendida, em 23 de agosto de 2024, por **FABIANO PRADO DA SILVA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024184, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:

Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba - (UNISO)
Examinador

Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus que me permitiu mais essa experiência profissional e de vida e por me encher de energia e bênçãos para concluir essa mais essa jornada em um momento tão adverso em minha vida.

Ao Governo do Estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação (SEEMG), que me proporcionou cursar o mestrado no âmbito do Projeto Trilhas Educadores.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Dr. Humberto Sanches - São Lourenço - MG, pelo apoio e motivação.

Aos meus amigos e familiares pelo incentivo e força nos momentos que mais precisei de perseverança.

Ao meu caríssimo orientador Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler, pelo tempo de convivência, pela paciência, por sua contribuição para minha pesquisa e por toda atenção que precisei.

Aos pesquisadores da educação integral e do ensino médio sem os quais não conseguiria realizar esse trabalho.

Aos estudantes que me instigou a olhar por eles neste novo paradigma educacional em nosso país.

A educação integral é um convite para o diálogo, a diversidade e a transformação social, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Jaqueline Moll

RESUMO

Este trabalho busca analisar os desafios das escolas públicas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais. O estudo é motivado pela necessidade de compreender as dificuldades existentes na manutenção do aluno matriculado e frequente, bem como na instrução de um ensino que beneficie o desenvolvimento educacional e pessoal do estudante. Quais são os desafios para a implantação das escolas de ensino médio de tempo integral em Minas Gerais? Além disso, também é importante entender o desempenho desses estudantes e identificar possíveis soluções para esses problemas. A partir dos resultados obtidos, a ideia é que esses possam contribuir para a melhoria da gestão das escolas públicas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais, ampliando as oportunidades para que os alunos permaneçam na escola e tenham um ensino mais eficaz. O estudo se baseará na revisão bibliográfica e pesquisa documental, ou seja, qualitativa. O objetivo é reunir informações relevantes que permitam compreender a realidade dessas escolas e as dificuldades encontradas no gerenciamento delas. O trabalho divide-se em três partes. Na primeira, apresenta o histórico da educação integral em Minas Gerais e no Brasil e a implantação do ensino médio em tempo integral com seus desafios e perspectivas. A segunda parte faz uma análise dos dados do Censo Escolar 2023 levando-se em consideração as taxas de matrícula, aprovação e reprovação, evasão e níveis de proficiência dos estudantes no ensino médio regular e no tempo integral. Na terceira parte, são abordados aspectos relevantes das políticas públicas em educação, sobretudo no âmbito da educação integral em Minas Gerais e no Brasil, os desafios da gestão escolar nas escolas de ensino médio e a problemática evasão escolar. A metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa será baseada em uma revisão da literatura. Além disso, também terá uma base documental, a partir da análise de dados do Censo Escolar 2023, bem como os indicadores do ensino médio das escolas estaduais em Minas Gerais que oferecem a modalidade de ensino médio em tempo integral. Em conclusão, este trabalho pretende contribuir para a discussão sobre a educação em tempo integral no estado de Minas Gerais, em particular no ensino médio, fornecendo subsídios para políticas públicas que possam enfrentar os desafios identificados.

Palavras-chave: educação integral; ensino médio integral; escolas em tempo integral; ensino médio em tempo integral.

ABSTRACT

This work aims to analyze the challenges faced by public full-time high schools in Minas Gerais. The study is motivated by the need to understand the difficulties in maintaining enrolled and attending students, as well as the instruction of an education that benefits the educational and personal development of the student. What are the challenges for the implementation of full-time high schools in Minas Gerais? Additionally, it is also important to understand the performance of these students and identify possible solutions to these problems. Based on the results obtained, the idea is for these to contribute to the improvement of management in public full-time high schools in Minas Gerais, expanding opportunities for students to remain in school and receive more effective education. The study will be based on a literature review and documentary research, that is, qualitative. The objective is to gather relevant information that allows for an understanding of the reality of these schools and the difficulties encountered in their management. The work is divided into three parts. The first part presents the history of full-time education in Minas Gerais and Brazil, as well as the implementation of full-time high school, including its challenges and prospects. The second part analyzes the data from the 2023 School Census, considering enrollment rates, approval and failure rates, dropout rates, and proficiency levels of students in both regular and full-time high school. The third part addresses relevant aspects of public policies in education, especially regarding full-time education in Minas Gerais and Brazil, the challenges of school management in high schools, and the issue of school dropout. The methodology used to conduct this research will be based on a literature review. Additionally, it will also have a documentary basis, analyzing data from the 2023 School Census, as well as indicators for high schools in Minas Gerais that offer full-time high school education. In conclusion, this work aims to contribute to the discussion about full-time education in the state of Minas Gerais, particularly in high school, providing support for public policies that can address the identified challenges.

Keywords: full-time education; full-time high school; full-time schools; full-time high school education.

Resumen

Este trabajo busca analizar los desafíos de las escuelas públicas de educación secundaria de tiempo completo en Minas Gerais. El estudio está motivado por la necesidad de comprender las dificultades existentes en la matrícula y asistencia de los estudiantes, así como en la instrucción de una educación que beneficie el desarrollo educativo y personal del alumno. ¿Cuáles son los desafíos para la implementación de las escuelas de educación secundaria de tiempo completo en Minas Gerais? Además, también es importante entender el desempeño de estos estudiantes e identificar posibles soluciones para estos problemas. A partir de los resultados obtenidos, la idea es que estos puedan contribuir a la mejora de la gestión de las escuelas públicas de educación secundaria de tiempo completo en Minas Gerais, ampliando las oportunidades para que los alumnos permanezcan en la escuela y tengan una educación más eficaz. El estudio se basará en la revisión bibliográfica y en la investigación documental, es decir, cualitativa. El objetivo es reunir información relevante que permita comprender la realidad de estas escuelas y las dificultades encontradas en su gestión. El trabajo se divide en tres partes. En la primera, se presenta la historia de la educación integral en Minas Gerais y en Brasil y la implementación de la educación secundaria a tiempo completo con sus desafíos y perspectivas. La segunda parte realiza un análisis de los datos del Censo Escolar 2023 teniendo en cuenta las tasas de matrícula, aprobación y reprobación, abandono y niveles de competencia de los estudiantes en la educación secundaria regular y a tiempo completo. En la tercera parte, se abordan aspectos relevantes de las políticas públicas en educación, sobre todo en el ámbito de la educación integral en Minas Gerais y en Brasil, los desafíos de la gestión escolar en las escuelas de educación secundaria y la problemática del abandono escolar. La metodología utilizada para la elaboración de esta investigación se basará en una revisión de la literatura. Además, también tendrá una base documental, a partir del análisis de datos del Censo Escolar 2023, así como de los indicadores de educación secundaria de las escuelas estatales en Minas Gerais que ofrecen el modelo de educación secundaria de tiempo completo. En conclusión, este trabajo pretende contribuir a la discusión sobre la educación de tiempo completo en el estado de Minas Gerais, en particular en la educación secundaria, proporcionando insumos para políticas públicas que puedan abordar los desafíos identificados.

Palabras clave: educación integral; educación secundaria integral; escuelas de tiempo completo; educación secundaria a tiempo completo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
REVISÃO DA LITERATURA	13
DO ESTADO DA ARTE. TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES SOBRE GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL	15
METODOLOGIA	18
CAPÍTULO 1	20
HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS E NO BRASIL E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.	20
1.1. Educação em Tempo Integral no Brasil	21
1.1.1. O Ensino Médio Integral Integrado (EMII) no Brasil	36
1.2. A Educação em Tempo Integral em Minas Gerais	39
1.2.1. O Ensino Médio Integral Integrado (EMII) em Minas Gerais	44
CAPÍTULO 2.....	50
CENSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS DADOS 2023	50
2.1. Análise do Censo Escolar 2023 sobre os desafios e perspectivas do sistema educacional brasileiro	51
2.2. Análise do desempenho dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral com base no Censo Escolar 2023	62
2.3. Análise da taxa de evasão dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral com base no Censo Escolar 2023.	64
CAPÍTULO 3	67
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO ESCOLAR E EVASÃO	67
3.1. A importância das políticas pública em educação	68
3.2. Evasão Escolar	70
3.3. A Educação Integral e a evasão escolar	73
3.4. A gestão escolar e seus desafios contemporâneos	76
3.5. A importância de políticas públicas efetivas e uma gestão escolar eficiente para combater a evasão escolar	82
3.6. O Programa Pé de Meia: uma estratégia de políticas públicas para conter a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio	84
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem experimentado diversas mudanças na última década, muitas das quais têm se concentrado nas escolas de ensino médio. Uma dessas mudanças envolve a implementação do ensino médio em tempo integral, que tem como objetivo proporcionar aos alunos uma educação mais abrangente e completa (CENPEC, 2019). O estado de Minas Gerais tem sido um dos principais fomentadores dessa transformação, adotando o ensino médio em tempo integral em muitas de suas escolas públicas. De acordo com o portal da Secretaria de Comunicação da Presidência da República Federativa do Brasil (SECOM, 2023), Minas Gerais está em 7º lugar no ranking do Ministério da Educação (MEC, 2023) com oferta de 24,9% de matrículas na educação integral no ensino médio, superando da média nacional de 20,4%. No entanto, a gestão dessas escolas enfrenta uma série de desafios para manter os alunos matriculados e frequentes, bem como para garantir seu desempenho acadêmico.

A literatura sobre a gestão escolar no contexto do ensino médio em tempo integral é vasta e variada, mas ainda há muito a ser explorado quando se trata dos desafios específicos enfrentados pelas escolas em Minas Gerais. Este trabalho busca preencher essa lacuna, analisando os obstáculos que as escolas públicas de ensino médio em tempo integral no estado estão enfrentando atualmente.

A pergunta central deste estudo é: quais são os desafios para a implantação das escolas de ensino médio de tempo integral em Minas Gerais? Além disso, também é importante entender o desempenho desses estudantes e identificar possíveis soluções para esses problemas. A resposta a essas perguntas não só fornecerá uma visão valiosa sobre o atual estado da educação pública mineira, mas também contribuirá para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes (Oliveira, 2020).

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios encontrados nas escolas públicas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais. A pesquisa tem como objetivos específicos, identificar as dificuldades das escolas de ensino médio para a implementação do tempo integral; evidenciar as causas que levam os estudantes à evasão escolar e; levantar dados estruturais e pedagógicos para a implantação do ensino médio em tempo integral nas escolas públicas em Minas Gerais.

A implementação do ensino em tempo integral nas escolas públicas brasileiras é uma demanda social que vem ganhando espaço na pauta educacional nos últimos anos. No entanto,

a implementação dessa modalidade de ensino ainda enfrenta muitos desafios, principalmente no que se refere à gestão escolar (Cavalcanti, 2018).

O trabalho divide-se em três partes. Na primeira, apresenta o histórico da educação integral em Minas Gerais e no Brasil e a implantação do ensino médio em tempo integral com seus desafios e perspectivas. A segunda parte faz uma análise dos dados do Censo Escolar 2023 levando-se em consideração as taxas de matrícula, aprovação e reprovação, evasão e níveis de proficiência dos estudantes no ensino médio regular e no tempo integral. Na terceira parte, são abordados aspectos relevantes das políticas públicas em educação, sobretudo no âmbito da educação integral em Minas Gerais e no Brasil, os desafios da gestão escolar nas escolas de ensino médio e a problemática evasão escolar.

Considerando os possíveis caminhos para enfrentar esses desafios, é preciso pensar em políticas públicas que contemplem tanto a infraestrutura necessária quanto a formação adequada dos professores. De acordo com Santos e Silva (2020), a implementação de programas de formação continuada para os professores pode ser uma alternativa eficaz para melhorar a qualidade do ensino quanto as dificuldades das escolas de ensino médio para a implementação do tempo integral, o desempenho escolar dos estudantes, à evasão escolar e a estrutura pedagógica para a implantação do ensino médio em tempo integral nas escolas públicas em Minas Gerais.

REVISÃO DA LITERATURA

A gestão escolar é um desafio constante para os diretores e administradores de escolas, especialmente no ensino médio de tempo integral. Segundo Guimarães (2017), a gestão escolar em tempo integral enfrenta dificuldades especiais, como a necessidade de equilibrar a demanda por um currículo mais amplo com a necessidade de atender às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, existe uma necessidade constante de lidar com questões como o gerenciamento do tempo, o uso eficiente dos recursos e a garantia da qualidade do ensino (Guimarães, 2017). O desafio se torna ainda maior quando se trata da gestão das escolas públicas em Minas Gerais, onde há uma falta crônica de recursos e infraestrutura adequada.

Em seu estudo sobre as políticas educacionais em Minas Gerais, Silva (2019) ressalta que as limitações orçamentárias e infraestruturais são obstáculos significativos para implementação do ensino integral. Silva (2019) argumenta que o sucesso da educação integral depende não apenas da ampliação do tempo em sala de aula, mas também da qualidade do ensino e aprendizado oferecido durante esse período.

Por sua vez, Moura (2020) aponta que os gestores são cruciais para garantir que os recursos disponíveis sejam utilizados da maneira mais eficiente possível, garantindo assim uma melhor experiência educacional para os alunos. A autora sugere que uma liderança forte e visionária pode ajudar a superar muitos dos desafios que as escolas enfrentam.

Nesse contexto, uma das principais dificuldades enfrentadas pela gestão escolar em Minas Gerais é a falta de infraestrutura adequada para o ensino integral (Almeida, 2018). Os estudos de Almeida (2018) apontam que muitas escolas carecem de espaços físicos apropriados para comportar os alunos durante todo o dia, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

Além disso, a formação e a capacitação dos professores também se mostram como desafios significativos na gestão das escolas de ensino médio em tempo integral (Pereira *et al.*, 2020). Segundo Pereira *et al.* (2020), muitos professores não estão preparados para lidar com as demandas específicas do ensino em tempo integral, necessitando de treinamento e apoio contínuo.

A questão financeira também é um entrave importante na implementação do ensino integral em Minas Gerais (Santos; Silva, 2019). A pesquisa de Santos e Silva (2019) revela que muitas escolas não possuem recursos suficientes para custear as despesas adicionais

geradas pelo funcionamento em tempo integral, como alimentação e atividades extracurriculares.

Outro aspecto preocupante é a alta taxa de evasão escolar nas instituições de ensino médio em tempo integral no estado (Gomes; Ribeiro, 2021). De acordo com Gomes e Ribeiro (2021), muitos alunos abandonam os estudos por não conseguirem conciliar o horário integral com outras atividades, como trabalho e cuidado com os familiares.

Por fim, é importante destacar que a gestão escolar precisa lidar com as expectativas e pressões da comunidade em relação ao ensino integral (Silva; Costa, 2020). Para Silva e Costa (2020), a falta de compreensão sobre o funcionamento e os objetivos do ensino integral por parte dos pais e da comunidade pode gerar conflitos e dificuldades para a gestão escolar.

A gestão escolar é um desafio que vai além das fronteiras administrativas e pedagógicas. De acordo com Santos *et al.* (2016), a gestão em escolas de tempo integral requer uma maior capacidade de planejamento e coordenação, já que as demandas são maiores e mais complexas. No contexto mineiro, especificamente, há desafios específicos relacionados à adequação do currículo, à formação dos professores e ao engajamento da comunidade.

A adequação curricular é uma questão central na gestão das escolas de tempo integral. Conforme destacam Souza e Esteves (2017), o currículo deve ser relevante para o contexto dos alunos, ao mesmo tempo em que deve atender às diretrizes nacionais de educação. No entanto, a escassez de recursos materiais e humanos pode limitar as possibilidades curriculares.

Além disso, a formação dos professores é crucial para o sucesso da educação em tempo integral. Segundo Oliveira *et al.* (2018), os educadores precisam estar preparados para lidar com os desafios inerentes a esta modalidade de ensino, como a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e flexíveis.

Outro aspecto relevante refere-se ao engajamento da comunidade escolar. Para Silva *et al.* (2019), a participação dos pais ou responsáveis no processo educacional é fundamental para garantir um ambiente propício ao aprendizado. A falta de envolvimento da comunidade pode gerar resistência à implementação do ensino em tempo integral.

DO ESTADO DA ARTE. TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES SOBRE GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em pesquisa realizada no dia 26.05.2024, tendo como descritor os termos "educação integral, ensino médio integral, escolas de ensino médio em tempo integral" no título, resumo e nas palavras-chave, usando o filtro temporal os trabalhos concluídos a partir de 2019, em todas as áreas de conhecimento, áreas de avaliação, áreas de concentração, independentemente do nome do Programa ou da instituição, foram localizadas 06 teses de doutorado e 15 dissertações de mestrado, sendo organizados e descritos no quadro 01, a seguir, 14 trabalhos mais relevantes ao tema desta dissertação visto que tratam da realidade de escolas estaduais em estados diferentes do Brasil e que apresentam características semelhantes ao estado de Minas Gerais na implantação e oferta do ensino médio em tempo integral.

Quadro 1. Lista de teses de doutoramento e dissertações de mestrado, a partir de 2019, que tenham adotado os termos "educação integral, ensino médio integral, escolas de ensino médio em tempo integral" em seus títulos, resumos ou nas palavras-chaves.

NOME	TÍTULO	CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
Nascimento, Gabriela Paulino Do.	Centros De Ensino Médio Em Período Integral Em Goiás: Configurações e Resultados Do Projeto Ante Ao Aproveitamento Escolar.	17/12/2019	Universidade Federal De Goiás
Gualberto, Selena Castiel.	Educação Integral e a Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Um Estudo Em Uma Escola De Ensino Médio De Tempo Integral No Município De Porto Velho-RO.	24/09/2019	Universidade Federal De Rondônia
Sampaio, Schirley Silva.	A Educação Em Tempo Integral No Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves Dos Santos (CODEFAS)	04/05/2021	Universidade Do Estado Da Bahia
Edvirges, Lidiane Cabral.	Educação Em Tempo Integral: Análise Da Implantação e Implementação Do Programa Escola Da Autoria Na Rede Estadual De Ensino Do Estado De Mato Grosso Do Sul.	04/08/2021	Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
Paglia, Rerlen Ricardo Silva.	A Escola Em Tempo Integral: Alicerce Para Educação Integral No Ensino Médio Integrado.	05/12/2021	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná
Silva, Flavia Goncalves Da.	Ensino Médio Inovador: Uma Política Pública De Educação Integral Em Tempo Integral No Estado Do Rio De Janeiro.	01/05/2019	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro
Reboucas, Myrvia Muniz.	Educação Integral e Reforma Do Ensino: A Política De Ensino Médio Em Tempo Integral No Ceará.	17/10/2023	Universidade Estadual Do Ceará
Cabral, Anna	Educação Integral e Currículo: O Vivido	28/01/2021	Universidade Federal

Paula Johnson.	e o Concebido Por Professores De Uma Escola De Ensino Médio De Tempo Integral Em Porto Velho-RO.		De Rondônia
Santos, Catarina Cerqueira De Freitas.	Educação (Em Tempo) Integral? Uma Análise Do Programa De Fomento Às Escolas De Ensino Médio De Tempo Integral (Emti) Frente Às Políticas De Ensino De Tempo Integral Da Rede Estadual Da Bahia (2017-2022)	26/02/2023	Universidade Federal Da Bahia
Kuhn, Simone Santos.	A Reforma Do Ensino Médio e Suas Implicações Para a Rede Estadual De Ensino Do Rio Grande Do Sul e Para a Educação Física Nesse Contexto: Um Estudo De Caso.	04/03/2021	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
Vianna, Rafael De Brito.	Neoliberalismo Escolar e Educação Integral No Brasil: Sentidos, Contextos e Limites Da Política De Fomento Às Escolas De Ensino Médio De Tempo Integral – PFEMTI (2016-2022).	29/06/2021	Universidade De Santa Cruz Do Sul
Miranda, Pedro Rodrigues De.	Efetivação Do Programa De Educação Em Tempo Integral “Escola Da Autoria” No Ensino Médio Na Rede Estadual De Ensino De Mato Grosso Do Sul No Município De Corumbá/MS (2016-2019).	25/02/2021	Universidade Católica Dom Bosco

Fonte: Capes. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 26.05.2024.

A leitura dos trabalhos selecionados indicou que, ainda que abordem a gestão escolar em tempo integral, seus objetivos são diferentes daqueles aqui delineados. Há trabalhos que enfrentam as questões apresentadas nesta dissertação, especialmente no que tange a temática da educação em tempo integral no ensino médio, como por exemplo, “Educação Em Tempo Integral: Análise Da Implantação e Implementação Do Programa Escola Da Autoria Na Rede Estadual De Ensino Do Estado De Mato Grosso Do Sul” e “Educação (Em Tempo) Integral? Uma Análise Do Programa De Fomento Às Escolas De Ensino Médio De Tempo Integral (EMTI) Frente Às Políticas De Ensino De Tempo Integral Da Rede Estadual Da Bahia (2017-2022)”. Contudo, em comparação com as teses e dissertações analisadas, esta pesquisa avança na análise do desempenho escolar dos estudantes nessa modalidade de ensino, a complexidade da evasão escolar e os desafios da gestão nas escolas públicas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais.

Esses 14 trabalhos foram categorizados em 3 eixos: em um primeiro, foram reunidos aqueles que abordam literalmente o tema da educação em tempo integral no ensino médio; num segundo, foram analisados programas ou políticas públicas relacionadas à educação em tempo integral; e no terceiro eixo, a compreensão dos efeitos e resultados dessas políticas na aprendizagem e no aproveitamento escolar dos estudantes.

Os 14 trabalhos destacados nesta pesquisa, foram desenvolvidos em diferentes estados do Brasil, como Goiás, Rondônia, Bahia, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Cada trabalho apresenta um enfoque de análise específico, como a avaliação da aprendizagem escolar, a implantação e implementação dos programas, o currículo, a política de fomento, entre outros, realizados em momentos diferentes, variando de 2019 a 2023. Alguns trabalhos se concentram em estudos de caso específicos, enquanto outros apresentam uma análise mais ampla das políticas de educação em tempo integral.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa será baseada em uma revisão da literatura. Além disso, também terá uma base documental, a partir da análise de dados do Censo Escolar 2023, bem como os indicadores do ensino médio das escolas estaduais em Minas Gerais que oferecem a modalidade de ensino médio em tempo integral.

A metodologia utilizada para esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar os fenômenos educacionais em sua complexidade. Nesta abordagem, a revisão da literatura desempenha um papel essencial para embasar teoricamente as análises dos dados coletados. A literatura científica relacionada à educação, especificamente ao ensino médio em tempo integral, será revisada e analisada de forma crítica, fornecendo uma base sólida para a argumentação e as conclusões da dissertação.

A revisão da literatura será conduzida com base em uma pesquisa sistemática, abrangendo diversos bancos de dados científicos e bases de dados específicas na área de educação. Serão utilizados descritores relacionados ao ensino médio em tempo integral, indicadores educacionais e políticas educacionais.

Já na pesquisa documental serão utilizados dados do Censo Escolar 2023 e dos indicadores do ensino médio das escolas estaduais em Minas Gerais. Esses dados serão obtidos por meio de acessos aos dados públicos publicados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, visando garantir a confiabilidade e a integridade das informações obtidas. Serão analisados indicadores como taxa de aprovação, taxa de reprovação, abandono escolar, desempenho em avaliações externas, entre outros, a fim de compreender a realidade do ensino médio em tempo integral nas escolas da região, sobretudo no que diz respeito ao acesso e permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino.

A metodologia utilizada é baseada principalmente em pesquisa bibliográfica. Foram consultados livros, artigos, periódicos, site na área da educação, documentos e leis dos governos estadual e federal e outras fontes de informações científicas disponíveis.

Por meio da metodologia proposta, acredita-se que a dissertação será capaz de fornecer uma análise aprofundada sobre o ensino médio em tempo integral nas escolas estaduais em Minas Gerais. A revisão da literatura qualitativa permitirá uma reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados nessa modalidade de ensino no que tange a gestão escolar. Além disso, a análise dos dados do Censo Escolar e dos

indicadores educacionais possibilitará uma compreensão mais ampla da realidade educacional do estado de Minas Gerais.

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS E NO BRASIL E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

A educação em tempo integral é um tema que tem ganhado destaque cada vez maior no cenário educacional brasileiro. Compreender a importância e os impactos dessa modalidade de ensino é fundamental para garantir uma formação de qualidade e integral para os estudantes. Neste capítulo serão apresentadas diversas abordagens sobre a educação em tempo integral.

Inicialmente, na primeira seção, serão discutidas algumas notas introdutórias que auxiliarão na compreensão desse modelo educacional. Serão abordados conceitos e definições relevantes, que irão embasar todo o estudo. Esta seção será dedicada a analisar as legislações e políticas públicas que regem a educação integral no Brasil e nela será realizada uma retrospectiva histórica, destacando as principais leis e diretrizes que têm influenciado a implementação dessa modalidade de ensino.

Será explorado o período das décadas de 1970 e 1980, quando a Educação Integral começou a ganhar espaço no contexto educacional brasileiro e serão destacados os avanços, desafios e experiências realizadas nessa época, que contribuíram para a consolidação desse modelo.

Dando continuidade ao estudo, abordará o pioneirismo da Escola Parque no modelo de Educação Integral e serão apresentados os princípios, práticas e resultados obtidos por essa instituição, que serviu de referência para outras iniciativas nessa área.

Será discutido o impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 na Educação Integral, na qual serão analisadas as mudanças e recomendações propostas por essa lei, e como elas têm influenciado a implementação desse modelo educacional nas redes de ensino.

A seção também vai explorar o Ensino Médio Integral Integrado (EMII) no Brasil como uma modalidade de educação que busca integrar o ensino regular com a formação profissionalizante e serão destacadas experiências bem-sucedidas, desafios e perspectivas futuras para essa modalidade de ensino em nosso país.

O tópico discutirá a Educação Integral a partir da reforma do Ensino Médio, que trouxe mudanças significativas para essa etapa de ensino e, neste contexto, serão analisadas as

propostas e desafios enfrentados na implementação da Educação Integral no Ensino Médio. Em seguida, trará uma análise da Educação Integral em relação ao Plano Nacional de Educação (2014-2024) e serão apresentadas as metas e diretrizes estabelecidas nesse plano, e como a Educação Integral se relaciona com essas políticas educacionais.

A seção dois trará um enfoque específico na Educação Integral em Minas Gerais e serão apresentados os programas e iniciativas desenvolvidos nesse estado, bem como seus objetivos, metodologias e resultados alcançados. Será abordada também a Educação Integral Integrada (EMII) em Minas Gerais e serão explorados os conceitos e práticas dessa modalidade de ensino, que busca integrar o currículo regular com atividades extracurriculares, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e também o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais de que trata a matéria.

Ao analisar essas diversas vertentes e aspectos relacionados à educação em tempo integral, este capítulo busca contribuir para ampliar o conhecimento sobre essa modalidade de ensino e promover a reflexão sobre seu papel na construção de um sistema educacional mais completo e inclusivo. Portanto, o objetivo é apresentar uma visão geral sobre a educação integral no Brasil, com foco na realidade específica do Estado de Minas Gerais. Para isso, foram abordados tópicos como o conceito de educação integral, a importância da promoção de uma educação de qualidade, as políticas e legislações nacionais e estaduais que embasam a educação integral, além de exemplos de iniciativas implementadas no país e no estado de Minas Gerais. Também foram discutidos os desafios enfrentados na implantação da educação integral e a importância do diálogo entre os diversos atores envolvidos para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

1.1. Educação em Tempo Integral no Brasil

No Brasil, a ideia de educação integral ganhou força nas últimas décadas, tendo como principal objetivo a formação integral dos estudantes, com atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer, além de tempo ampliado de permanência na escola. Essa proposta visa desenvolver habilidades socioemocionais, estimular a criatividade e promover a cidadania, atendendo às necessidades dos estudantes de forma mais abrangente.

Galvão (2007) afirma que a educação integral, como o nome sugere, é um modelo educacional que busca oferecer aos alunos uma formação mais completa, englobando não apenas os conteúdos tradicionais, mas também atividades extracurriculares e práticas

integradoras. Esse modelo visa promover o desenvolvimento integral do aluno, considerando não apenas sua formação acadêmica, mas também seus aspectos emocionais, sociais e físicos.

Para Ferreira (2017), a promoção de uma educação de qualidade é um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, o Ensino Médio em Tempo Integral tem sido apontado como uma alternativa para potencializar a formação dos estudantes e proporcionar um ambiente educativo mais completo e enriquecedor. No entanto, a implementação desse modelo ainda enfrenta diversos obstáculos e requer uma análise aprofundada de suas políticas, práticas e resultados.

Segundo Almeida e Tavares (2020), o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais tem como objetivo ampliar a jornada escolar, oferecendo aos estudantes atividades diversificadas que promovam o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Entretanto, a oferta desse modelo ainda é limitada e apresenta desigualdades regionais, o que revela a necessidade de medidas para a expansão do programa, promovendo uma maior inclusão e democratização do acesso.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a concepção de formação cidadã presente no Ensino Médio em Tempo Integral. Araújo e Ferreira (2020) destacam a importância de práticas que visem o desenvolvimento de competências sociais, políticas e éticas nos estudantes, preparando-os para atuarem de forma consciente e crítica na sociedade. No entanto, a efetivação dessa proposta ainda enfrenta desafios, como a formação adequada dos professores e a articulação entre os componentes curriculares e as atividades extracurriculares, para garantir uma formação integral e abrangente.

A qualidade da educação também é um tema central quando se discute o Ensino Médio em Tempo Integral. Barreto e Amorim (2019) destacam a importância de políticas que promovam uma educação de qualidade e apontam para a necessidade de investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e capacitação docente. Ainda nesse sentido, Bhering e Almeida (2021) realizaram uma análise dos dados do Censo Escolar de 2019 e identificaram a necessidade de aprimoramento nas políticas de avaliação e monitoramento do programa, visando garantir a qualidade do ensino ofertado.

A educação em tempo integral no Brasil tem sido objeto de estudo e discussão por diversos autores, que apontam os desafios e perspectivas dessa modalidade de ensino. Neste contexto, parte-se da análise das contribuições de diversos autores, como Valdo Torres (2016), Hildete Dias (2017), Rogério Ferreira e José Marcelino Pinto (2017), Walter Luiz de Moraes (2016) e José A. Pacheco (2019) para se compreender a situação atual do ensino em tempo integral no país.

Valdo Torres (2016) traz importantes reflexões sobre essa modalidade de ensino. Ele destaca que, apesar dos avanços na implementação do ensino em tempo integral, ainda existem diversos desafios a serem enfrentados. Dentre eles, estão a falta de infraestrutura adequada, a falta de formação adequada para os professores e a falta de investimento financeiro suficiente. Torres (2016) também destaca a importância de uma gestão eficiente e da participação da comunidade escolar para o sucesso do ensino em tempo integral.

Hildete Dias (2017) analisa os avanços ocorridos na última década e os principais desafios enfrentados atualmente em relação ao ensino médio em tempo integral. Segundo a autora, é necessário superar a visão tradicional do ensino como um mero cumprimento de conteúdos, e promover uma educação mais inclusiva e integral, que integre conhecimentos acadêmicos com atividades práticas e extracurriculares. Dias ressalta, ainda, a importância de políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral, que garantam a formação integral dos estudantes e contribuam para a redução das desigualdades sociais.

Rogério Ferreira e José Marcelino Pinto (2017) discutem os programas implementados pelo governo federal para ampliação do ensino em tempo integral no país. Eles destacam que essas iniciativas têm se mostrado importantes para a melhoria da qualidade da educação, mas ainda enfrentam desafios como a falta de investimento adequado e a resistência de alguns setores da sociedade. Os autores defendem a importância de um currículo flexível, que atenda às necessidades dos estudantes e promova uma aprendizagem significativa.

Walter Luiz de Moraes (2016) apresenta um panorama da situação do ensino médio em tempo integral no país. Ele destaca a importância de uma educação em tempo integral para reduzir as desigualdades e melhorar a qualidade da educação. Moraes (2016) ressalta a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que garantam a infraestrutura adequada, a formação dos professores e a participação da comunidade escolar.

José A. Pacheco (2019) apresenta um histórico do ensino em tempo integral no Brasil, destacando as políticas implementadas ao longo dos anos. Ele ressalta a importância de um ensino que esteja voltado para a formação integral do estudante, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o protagonismo juvenil e a construção de novos conhecimentos. Pacheco defende uma educação que promova a autonomia dos estudantes e os prepare para os desafios do século XXI.

Azevedo *et al.* (2014) relata que nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, a educação integral, fundamentada nas ideologias políticas do conservadorismo, socialismo e liberalismo foi representada, respectivamente, e entre outras possibilidades, pelos movimentos

integralista, anarquista e pela vertente liberal, sendo esta última a base do ideário do movimento da Escola Nova (Coelho; Portilho, 2009).

Os liberais, representados pelo movimento Escola Nova, tinham como objetivo superar o modelo de ensino tradicional da época, tendo como foco formar o sujeito para trabalhar na nova sociedade industrial. As correntes liberais encampavam a educação integral com o de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático através de indivíduos formados para a cooperação e a participação (Cavaliere, 2010).

Curiosamente, Anísio Teixeira, principal expoente do movimento escola novista, não utilizava a palavra “Educação Integral”, talvez por não a considerar suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas. Conforme Cavaliere (2010), o ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades.

Cabe ressaltar que em 1932 aconteceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento idealizado por diversos educadores e intelectuais da época, entre eles, Anísio Teixeira, é considerado para muitos como um “divisor de águas” na história da educação brasileira, pois estabeleceu algumas características, tais como a educação como direito de todos, cabendo ao estado assegurar esse direito; adoção pelo estado de uma política global e nacional para todos os níveis e modalidades de ensino; adoção de métodos e processos de ensino modernos da psicologia e ciências sociais (Ivashita; Vieira, 2009).

Conforme Cavaliere (2010), o termo “educação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação (Cavaliere, 2010).

Os primeiros indícios no Brasil de uma discussão pautada na Educação Integral datam de 1930, mas apenas na década de 1950, com Anísio Teixeira, que tiveram “início as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa” (Coelho, 2009). Conforme a autora, este tipo de formação teria como

meta a construção de um adulto civilizado, pronto para encarar o progresso e capaz de alavancar o país.

Anísio Teixeira foi o primeiro educador a defender a garantia e implementação de escolas públicas em turno integral para educar a população brasileira. Ele acreditava que os altos índices de reprovação e evasão estavam relacionados ao modelo tradicional das escolas na época, pouco adequado às crianças das classes populares. Em 1950, como Secretário da Educação do Estado da Bahia, implantou, em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O local era composto por quatro escolas-classe de ensino primário para um total de 1000 alunos, divididos em dois 21 turnos, além de uma escola-parque com sete pavilhões, onde os alunos eram agrupados conforme suas preferências e, completavam, em horário diverso, sua educação (Ernica, 2006).

A ideia da educação integral nas décadas de 1970 e 1980 é um tema de extrema relevância no campo da educação. Durante esse período, diversos teóricos e educadores dedicaram-se a pensar e discutir novas abordagens para educar de forma mais abrangente, envolvendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também social, emocional e físico dos estudantes. Uma das principais referências nesse contexto é a obra "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire (2018). Neste livro, que teve sua primeira edição em 1968, o autor propõe uma educação libertadora, em que os estudantes são encorajados a refletir criticamente sobre sua realidade, emergindo como sujeitos ativos na transformação da sociedade. Freire (2018) defende a ideia de uma educação integral, que valoriza não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a formação cidadã e a consciência crítica dos indivíduos.

Outra referência fundamental é o movimento da Escola Nova, que ganhou força na mesma época. A Escola Nova defendia uma educação integral, baseada no princípio da autonomia e no respeito às especificidades de cada aluno. Segundo os defensores dessa abordagem, a educação deve ser centrada no estudante, levando em consideração seus interesses, necessidades e capacidades individuais (Gadotti, 1982).

Além disso, a psicologia também contribuiu para o desenvolvimento da ideia da educação integral nesse período. Autores como Lev Vygotsky (1991) e Jean Piaget (2007) enfatizaram a importância do desenvolvimento integral das crianças e propuseram abordagens educacionais baseadas na interação social e na construção do conhecimento.

O contexto brasileiro permite identificar que a Educação Integral teve seus primeiros registros no início do século XX, com a criação das chamadas Escolas-Parque. Essas instituições buscavam oferecer um ensino que ultrapassasse a mera instrução escolar, priorizando o desenvolvimento humano integral das crianças. Nesse sentido, Pacheco (2010)

destaca que a educação integral propõe um novo paradigma para o ensino, em que o foco está no desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes, contemplando habilidades socioemocionais, físicas e cognitivas. Portanto, na visão de Pacheco (2010), a educação integral é uma ferramenta importante na formação integral e integrada dos estudantes.

A Escola Parque é um modelo de instituição educacional inovador no Brasil, que teve início na década de 1970. Criada pelo educador pernambucano Paulo Freire, a Escola Parque buscou romper com o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão passiva de conhecimentos, e propor uma educação mais participativa, democrática e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Freire (1975), a Escola Parque tinha como objetivo central formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de lidar com os desafios e transformações da sociedade contemporânea. Para isso, a Escola se propunha a promover uma prática pedagógica baseada na dialogicidade, no diálogo entre professor e aluno, entre alunos e entre todos os membros da comunidade escolar.

A Escola Parque se destacava também pela sua infraestrutura diferenciada. Ela contava com espaços amplos e integrados, como bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e áreas verdes. Esses espaços eram concebidos como ambientes propícios para a vivência e aprendizado dos estudantes, estimulando a curiosidade, a criatividade e o protagonismo juvenil (Antunes, 2015).

Além disso, a Escola Parque valorizava a integração entre diferentes áreas do conhecimento. As disciplinas eram trabalhadas de forma interdisciplinar, buscando estabelecer relações e conexões entre os conteúdos curriculares. Essa abordagem contribuía para uma aprendizagem significativa, que relacionava os conceitos teóricos com situações reais do cotidiano dos estudantes (Barbosa, 2007).

No entanto, apesar de ter sido um modelo inovador e bem-sucedido em muitos aspectos, a Escola Parque enfrentou desafios e resistências ao longo do tempo. A falta de recursos financeiros, a falta de apoio político e a resistência ao novo, por parte de alguns setores da sociedade, foram alguns dos obstáculos enfrentados pela Escola (Guimarães, 2010), que encerrou suas atividades em 2016.

Apesar desses desafios, a Escola Parque deixou um legado importante para a educação brasileira. Ela contribuiu para o avanço das discussões sobre a necessidade de uma educação mais participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, serviu de inspiração para a criação de outras escolas inovadoras no país, que buscam romper com o modelo tradicional e oferecer uma educação mais contextualizada e significativa para

os alunos (Silva, 2018).

Em suma, a Escola Parque representou um importante experimento educacional no Brasil. Seu modelo pedagógico, baseado na dialogicidade, na integração entre as áreas do conhecimento e na valorização da autonomia dos estudantes, deixou um legado significativo para a educação brasileira. O desafio atual é resgatar e fortalecer essas propostas inovadoras, adaptando-as para os desafios da sociedade contemporânea (Silva, 2018).

No Brasil, vale destacar a proposta dos Centros de Integração Escola-Comunidade (CIECs). Acredita-se que a pioneira na implantação dos CIECs foi a cidade de Curitiba, no estado do Paraná. A ideia surgiu na década de 1980, com base no conceito de educação integral e na importância da integração entre a escola e a comunidade. Os CIECs foram criados como espaços de convivência, lazer, aprendizagem e cultura, disponíveis para toda a comunidade, mas especialmente para os estudantes das escolas públicas. Eles oferecem atividades extracurriculares, como aulas de música, dança, teatro, esportes, artesanato, entre outros, que são realizadas após o horário escolar. Além disso, os CIECs também promovem projetos de inclusão social, como cursos de capacitação profissional para adolescentes e adultos, palestras sobre temas diversos, orientação psicológica, dentre outros serviços que visam atender às necessidades da comunidade. A iniciativa foi tão bem-sucedida em Curitiba que acabou sendo replicada em outras cidades brasileiras. Os CIECs são reconhecidos como importantes espaços de integração e desenvolvimento social, contribuindo para melhorar a qualidade de vida e o desempenho escolar dos estudantes. (Freitas; Frati, 2010).

Os CIECs buscavam integrar a escola com a realidade dos estudantes, promovendo ações educativas que envolviam a comunidade local. Essa abordagem tinha como objetivo oferecer uma educação mais ampla e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e jovens (Souza, 1970).

Diante desse contexto, fica evidente que a ideia da educação integral nas décadas de 1970 e 1980 ganhou força e influenciou diversas práticas educacionais. A partir de referências como a obra de Paulo Freire (2018), o movimento da Escola Nova e as contribuições da psicologia, a educação passou a ser encarada de forma mais abrangente, valorizando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico dos estudantes. Essa visão integral da educação tem influenciado políticas e práticas educacionais até os dias atuais, buscando oferecer uma formação mais completa e significativa para os indivíduos.

A concepção da educação integral no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 foi influenciada por diversos fatores socioeconômicos e políticos. Nesse período, o país vivia um

contexto de repressão política, marcado pela Ditadura Militar, que impactou profundamente a educação e a forma como ela era concebida.

Antes desse período, prevalecia no Brasil uma visão de educação centrada no ensino técnico-profissionalizante, voltada para atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Brasil, 1971) foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de 1º e 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Médio) e, com isso, o debate em torno da concepção da educação integral começou a emergir. Nesse contexto, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela reflexão sobre a necessidade de superar uma educação fragmentada, que se limitava à transmissão de conteúdos curriculares, para uma educação que considerasse de forma mais ampla o desenvolvimento dos estudantes.

Uma das influências nesse processo de concepção da educação integral foi a Teoria Crítica da Educação, que tinha como base os estudos de pensadores como Paulo Freire (1996), Herbert Marcuse (1978) e Theodor Adorno (1995). Essa teoria defendia a ideia de que a educação deveria promover a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a sua realidade social. Nesse sentido, a educação integral passou a ser compreendida como uma proposta educacional que buscava contemplar não apenas a dimensão intelectual dos estudantes, mas também a sua dimensão física, emocional e social. Isso implicava em considerar as experiências e vivências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a interdisciplinaridade, a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Outro movimento importante para a concepção da educação integral foi o Movimento de Renovação da Educação (MORE), que teve início nos anos 1970 e propunha novas formas de ensinar e aprender, baseadas em uma visão mais abrangente e contextualizada do processo educativo. O MORE defendia a ideia de que a educação deveria ser voltada para a formação integral do indivíduo, considerando não apenas o seu aspecto intelectual, mas também o seu desenvolvimento afetivo, social e ético. (Fontenele; Lobato, 2021).

No entanto, apesar dos avanços em termos de concepção, a implementação da educação integral enfrentou diversos desafios. A falta de investimentos na área educacional, a falta de formação adequada dos professores e a resistência de alguns setores da sociedade foram algumas das dificuldades enfrentadas.

Em suma, a concepção da educação integral nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil foi marcada por uma busca por superar uma educação fragmentada e mecanicista, buscando valorizar o desenvolvimento integral dos estudantes. Embora tenha enfrentado desafios em

termos de implementação, essa concepção deixou um legado importante para o campo educacional, influenciando as práticas pedagógicas até os dias atuais.

Na década de 1980, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), concebidas por Darcy Ribeiro a partir de experiências anteriores de Anísio Teixeira, constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral no país. Com ênfase no fortalecimento da unidade escolar, o programa previa a abertura da escola à comunidade e contava “com escolas de educação integral, em que as crianças permaneciam durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos” (Cavaliere, 2009).

Tendo como proposta o atendimento às crianças, principalmente, de baixa renda, que tinham uma larga desvantagem por conta do ambiente em que viviam, os CIEPs surgiram com o objetivo de oportunizar um tempo maior a estas crianças das classes menos favorecidas (Mota, 2008). Os CIEPs ofereciam, ainda, atividades aos alunos durante as férias, com atividades recreativas e acesso aos demais recursos da unidade, como as salas de leitura e as refeições. Também era oferecido aos estudantes os materiais didáticos e uniformes e, com o objetivo de tirar as crianças carentes das ruas, a estrutura contava com chamados "pais sociais". Os pais sociais eram funcionários públicos que residiam nos CIEPs e cuidavam de crianças que também residiam, pelo Projeto Alunos-Residentes (Magalhães, 2018).

Segundo Cavaliere (2009), em São Paulo, na mesma década de 80, foi realizado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) que destinava recursos financeiros às prefeituras do estado com projetos de atendimento em tempo integral existentes ou àquelas que apresentavam interesse em desenvolvê-los. “Praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar” (Cavaliere, 2009).

Na década seguinte, no Brasil, em 14 de maio de 1991, foi formalizado os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs). Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. (Menezes e Santos, 2001). Curiosamente, a proposta de criação dos centros surgiu na Legião Brasileira de Assistência (LBA): “Os CIACs não são um projeto em si mesmos. Constituem, antes e apenas, os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva, isto é, o Projeto “Minha Gente” (Ferreti, 1992).

Conforme o Decreto n.º 539 (Brasil,1992), o principal objetivo do “Minha Gente” era promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade. O texto descreve ainda suas atividades: I - proteção à criança e à família; II - saúde materno-infantil; III - creche e pré-escola; IV - ensino fundamental; V - convivência comunitária e desportiva; VI - difusão cultural; VII - iniciação para o trabalho. Os CIACs eram compostos por cinco prédios, uma quadra poliesportiva e campo de futebol, numa área aproximada de 4.000m², localizados em um terreno de aproximadamente 16.000m². As aulas aconteciam nestes centros que possuíam os seguintes atendimentos: I – Creche e pré-escola; II – Escola de 1º grau em tempo integral; III – Centro de saúde e cuidados básicos da criança; e IV – Centro de convivência comunitária e esportiva. O programa de creche e pré-escola, com jornada de quatro a oito horas, era destinado às crianças de seis meses a seis anos de idade e visava a ser uma extensão do ambiente familiar. A escola de “1º grau de tempo integral”, proposto pelo órgão setorial próprio, deveria oferecer o ensino da 1ª a 8ª série ou, em parceria com outras instituições existentes na comunidade, ofereceria a extensão de séries ou complementação horária (Ferreti, 1992).

No ano de 1994, foi extinto o Ministério da Criança e o Projeto Minha Gente passou a se chamar Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), e posteriormente, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), existentes em diversos lugares do país. Alguns anos depois, em 1996, a LDB estabeleceu no segundo parágrafo do art. 34, a progressiva extensão das escolas para o regime em tempo integral, incluindo no parágrafo quinto, inciso IV do art. 87, a conjugação dos esforços necessários para garantir esta integração. Instituiu ainda a valorização de iniciativas educacionais extraescolares e o vínculo entre trabalho escolar e vida em sociedade (Brasil, 1996).

Foi somente a partir do final da década de 1990, com a promulgação da LDB (Brasil, 1996), que a Educação Integral começou a ser mais amplamente discutida e implementada no país.

A LDB não estabeleceu especificamente a educação integral no Brasil. No entanto, ela trouxe alguns avanços e diretrizes que possibilitaram a implementação desse modelo educacional. A LDB estabeleceu, em seu artigo 36, parágrafo 1º, como um dos princípios da educação básica a "ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola". Isso abriu espaço para a discussão e a implementação de diferentes modalidades de ensino, incluindo a educação integral. Além disso, a lei também reforçou a importância do trabalho em tempo integral nas escolas, especialmente para os estudantes que apresentam maior vulnerabilidade

social. Ela recomendou a oferta de atividades complementares, como esportes, cultura e lazer no contraturno escolar, como forma de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora a LDB não tenha estabelecido um modelo específico de educação integral, ela forneceu bases para que os sistemas de ensino e as escolas desenvolvessem suas próprias propostas e projetos nessa área. Desde então, diversas iniciativas foram implementadas em todo o país visando a oferta de educação em tempo integral, seja por meio de escolas de tempo integral ou de programas específicos para atividades no contraturno escolar.

Segundo Veiga (2002), a educação integral surge como uma resposta à necessidade de oferecer uma jornada escolar mais ampliada, que permita o desenvolvimento de atividades complementares e extracurriculares, de modo a promover uma formação integral do estudante. Logo, de acordo com Veiga (2002), os estudantes matriculados nessa modalidade de ensino poderão ampliar sua visão de mundo para além da formação curricular convencional visto que a oferta garante outras fontes do saber.

A implantação da educação integral no Brasil se apresenta como um desafio relevante para a melhoria da qualidade da educação, especialmente no ensino médio. A busca por uma formação mais completa e integral é um anseio tanto da sociedade quanto das políticas públicas educacionais. Portanto, vale destacar o histórico e o embasamento legal que apoiam a implantação da educação integral nas escolas públicas, com enfoque específico no ensino médio (Lima, 2019).

A educação integral é uma modalidade de ensino que busca ir além do aspecto acadêmico, proporcionando aos estudantes experiências educativas que abrangem diversas dimensões do desenvolvimento humano, como cultural, esportiva, artística, social e emocional. É uma abordagem que considera o aluno como um ser integral e busca desenvolver suas habilidades e competências de forma integral (Carvalho, 2016).

A educação integral tem se fortalecido ao longo do tempo, com iniciativas e programas educacionais sendo implementados em diversos países ao redor do mundo. Essas iniciativas visam não apenas proporcionar um ensino de qualidade, mas também promover a inclusão e equidade educacional, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizado enriquecedoras (Lino; Jones, 2019).

Uma das principais vantagens da educação integral é a possibilidade de oferecer um ambiente de aprendizado mais completo e estimulante, que vai além do currículo tradicional. Por meio de atividades extracurriculares, como esportes, artes, projetos socioambientais e interações com a comunidade, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como

trabalho em equipe, criatividade, resiliência, senso de responsabilidade social e autonomia (Eisenmann, 2002).

Além disso, a educação integral também visa atender às necessidades e interesses individuais dos estudantes, fomentando a autonomia e o protagonismo em sua própria aprendizagem. Dessa forma, busca-se formar cidadãos críticos, capacitados e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Eisenmann, 2002).

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da educação integral enfrenta desafios, como a disponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura adequados, a capacitação dos profissionais da educação e a superação de concepções tradicionais de ensino. É necessário que haja um compromisso por parte das instituições de ensino, governos e sociedade como um todo para fortalecer e valorizar essa modalidade educacional. Somente assim será possível construir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes (Eisenmann, 2002).

A LDB (Brasil, 1996) reconheceu a educação integral como modalidade de ensino que visa à formação integral do indivíduo. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Integral (PNEI), por meio da Resolução MEC nº 7/2010 do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2017), apresentou diretrizes específicas e fomentou a implantação de programas e ações voltados para a educação integral no país.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) reforçou a necessidade de uma priorização do Tempo Integral às crianças das camadas sociais mais necessitadas e em sua meta 21, referente ao Ensino Fundamental, determinou ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando a expandir a escola de tempo integral, para abranger um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (Brasil, 2001). O Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (Brasil, 2007) e regulamento pelo Decreto n.º 7.083/2010 (Brasil, 2010), em articulação com quatro ministérios: Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; e Ministério do Esporte; visava a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O Programa, em articulação com municípios e estados, tinha como objetivo ampliar a carga escolar do estudante para sete horas diárias, por meio de atividades definidas pelas escolas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação

econômica. O Mais Educação atendeu inicialmente às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de capitais e regiões metropolitanas.

Através do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, em seu artigo 2º, VII, destaca o objetivo de ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. (Brasil, 2007).

Em 2010, ampliou o atendimento para municípios com mais de 90 mil habitantes e de vulnerabilidade social e educacional, atingindo cerca de 389 municípios num total de 10 mil escolas e 2,3 milhões de alunos atendidos. Em outubro de 2016, o Mais Educação foi reformulado e através da Portaria n.º 1.144/2016 (Brasil, 2016), foi criado o Novo Mais Educação (PNME) com o propósito de melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental através da ampliação da jornada escolar dos estudantes por meio da complementação de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Caso a escola optasse por cinco horas semanais, obrigatoriamente, deveria oferecer duas atividades, sendo uma de Língua Portuguesa e a outra de Matemática com duas horas e meia cada. Caso optasse pelas 15 horas, duas deveriam ser de acompanhamento pedagógico, sendo uma em Língua Portuguesa e a outra em Matemática com quatro horas cada e nas sete horas restantes, outras três atividades de livre escolha da escola dentre àquelas disponibilizadas no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo. O art. 2º do decreto supracitado pontua que o Programa tem como finalidade contribuir para: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016).

O Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (Brasil, 2016) e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 (Brasil, 2017), é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Enquanto os macrocampos do Programa Mais Educação (PME) eram compostos por I- Acompanhamento pedagógico (Obrigatório), II- Comunicação, uso de mídias e cultura Digital e tecnológica, III- Cultura artes e Educação Patrimonial, IV- Educação Ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa /educação econômica (educação Financeira e Fiscal), V- Esporte e Lazer, VI - Educação em direitos humanos, e VII - Promoção da saúde; havia apenas três no PNME: I - Acompanhamento pedagógico (Obrigatório); II- Cultura, Artes; e III - Esporte e Lazer. O programa deixa claro sua preocupação, quase que unicamente, com a aprendizagem do aluno e não mais com uma formação integral como era proposto inicialmente no Mais Educação. Se o Decreto que instituiu o Programa Mais Educação, em 2010, apontava articulação das disciplinas curriculares, valorização das práticas socioculturais; reconhecimento de territórios educativos para o desenvolvimento das atividades; a integração entre as políticas educacionais e sociais; incentivo de múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, entre outros, o Programa Novo Mais Educação aponta a melhoria apenas por meio de estudos da língua portuguesa e matemática (Borges, 2018). A escolha de alunos para participação do programa considerava àqueles estudantes mais vulneráveis, com piores desempenhos educacionais e dificuldades de aprendizagem. Percebe-se claramente um distanciamento entre o PME e o PNME. Enquanto o primeiro, mais próximo de um ideal de educação integral, dava condições à escola para escolher entre vários macrocampos, dando assim uma maior autonomia à instituição, o segundo engessou o currículo, dando poucas possibilidades de alteração. A adesão das escolas foi realizada em novembro de 2016, devendo as escolas atualizarem o cadastro e inserirem o número de alunos da sua instituição no mesmo mês. Conforme o PNME, as propostas deveriam ser realizadas pelo articulador indicado pela escola, pelo mediador de aprendizagem e facilitador. O documento do programa definiu o articulador como o responsável pela coordenação e organização das atividades, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, e prestação de informações sobre a realização e desenvolvimento das ações para fins de monitoramento (Brasil, 2016). Tanto o PME quanto o PNME previam a articulação e cooperação entre o ente federativo e os estados e municípios. Tinham como objetivo promover o apoio na realização de atividades no contraturno escolar, apresentando uma certa divergência nos objetivos, como citado anteriormente. Cabia aos governos estaduais e municipais utilizar os Programas como referência, seguindo as diretrizes propostas, atendendo às competências estabelecidas.

O atual PNE, em vigor desde 2014 (Brasil, 2014), é um instrumento de política pública que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira em um

determinado período. O PNE é elaborado pelo governo, em parceria com a sociedade civil, e tem o objetivo de orientar as ações e investimentos na área educacional, buscando a melhoria da qualidade da educação no país.

O PNE tem como base legal a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996). Atualmente, o PNE em vigor é o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece 20 metas a serem alcançadas ao longo de 10 anos, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.

A Meta 3 do PNE, busca-se a expansão e a universalização do Ensino Médio no Brasil. Nesse sentido, é importante compreender os desafios e as estratégias necessárias para alcançar esse objetivo ambicioso.

De acordo com o PNE, a Meta 3 visa garantir que, até o final da vigência do plano (em 2024), pelo menos 85% dos jovens entre 15 e 17 anos estejam matriculados no Ensino Médio. Para atingir essa meta, é necessário enfrentar questões como a evasão escolar, a defasagem idade-série e a qualidade do ensino oferecido, considerando a diversidade regional e socioeconômica do país.

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), a taxa de matrícula de jovens nessa faixa etária foi de 78,2%. Portanto, há um desafio significativo a ser enfrentado para alcançar a meta estabelecida pelo PNE. Para tanto, é necessário investir em políticas educacionais que promovam a permanência e o engajamento dos estudantes no Ensino Médio. O Programa Ensino Médio Inovador (EMI), por exemplo, busca implementar uma proposta pedagógica mais atrativa e contextualizada, incentivando a participação dos jovens em projetos de pesquisa, cultura e esporte. Além disso, é fundamental fortalecer a formação e a valorização dos professores, pois são eles os principais responsáveis por garantir uma educação de qualidade. Investimentos em programas de qualificação e valorização docente, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), são essenciais para melhorar a qualidade do ensino oferecido. Outro aspecto a ser considerado é a infraestrutura das escolas. É preciso garantir que todas as unidades escolares tenham condições adequadas de funcionamento, com espaços físicos adequados, acesso à tecnologia e materiais pedagógicos suficientes. Nesse sentido, os recursos financeiros destinados à Educação também são fundamentais. O PNE estabelece um patamar mínimo de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, sendo necessário garantir a destinação adequada desses recursos e fiscalizar sua aplicação de forma transparente (Brasil, 2014).

1.1.1. O Ensino Médio Integral Integrado (EMII) no Brasil

Por ser o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica, este tem como finalidade, conforme a LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 35 incisos I e II, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Por sua vez, dados do IDEB do Ensino Médio de 2005 a 2017 têm mostrado pouco progresso nesta etapa nas escolas públicas do país, mantendo-se estagnado desde 2009, tendo distanciado consideravelmente da meta proposta, conforme dados do Inep.

Conforme dados do INEP (2017), no Ensino Médio, de 2005 a 2009, houve um avanço de três décimos no IDEB nas escolas públicas brasileiras, saltando de 3,1 para 3,4. Nas duas edições seguintes, houve uma estagnação. Em 2015, houve um aumento de um décimo, permanecendo o mesmo índice em 2017. Outra avaliação importante que reúne dados educacionais no país é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), exame organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE realiza no Brasil pelo INEP a cada três anos, aplicado a alunos de 15 anos de idade nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. De acordo com o relatório da OCDE (2016), os resultados de 2015 do PISA revelam que a média dos estudantes brasileiros na área de leitura se mantém estável desde o ano 2000, primeiro ano de avaliação do programa. Na área de Matemática, por exemplo, houve um aumento significativo de 21 pontos entre 2003 e 2015, no entanto, houve uma queda se comparado 2012 a 2015. Na área de Ciências, o resultado se mantém estável desde 2006. Quando comparado à média dos países da OCDE, o Brasil está abaixo da média em todas as áreas avaliadas. Em Ciências, 401 pontos frente à média de 493 pontos; Leitura, 407 comparado à média de 493 pontos; e Matemática, 377 pontos comparado à média de 490 pontos, conforme evidenciados na tabela 1, a seguir. Sob a justificativa do pouco progresso nesta última etapa da Educação Básica, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados, propôs o Projeto de Lei Nacional n.º 6840/2013, primeiro passo para instituir a jornada em Tempo Integral no Ensino Médio.

Tabela 1. Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros nas edições do PISA.

Áreas	Anos de Avaliação do PISA - BRASIL (2000 - 2022)							
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Leitura	396	403	393	412	410	407	413	410
Matemática	334	356	370	386	391	377	384	379
Ciências	375	390	390	405	405	401	404	403

Fonte: Inep, 2023.

Em seguida, o PNE definiu em sua sexta Meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014), sendo complementado pela Estratégia 6.9 com a garantia de adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. O PNE estabeleceu ainda na sua primeira Estratégia da Meta 3, a institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio. A meta supracitada culminou na Medida Provisória n.º 746/2016, transformada na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Por meio da Portaria n.º 727/2017 (Ministério da Educação, 2017), o Ministério da Educação (MEC) no intuito de promover ações compartilhadas com os Estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos na referida etapa, instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Esse programa tem como objetivo apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às secretarias estaduais e distritais de educação. O MEC criou uma série de critérios para participação das escolas, dentre eles: Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: possuir, no mínimo 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino; existência de infraestrutura adequada; 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo; e condicionou a adesão dos entes federados à assinatura de um Termo de Compromisso e entrega de um Plano do EMTI (Brasil, 2017). Além das condições supracitadas, as escolas selecionadas deveriam oferecer de forma gradual o EMTI de maneira que, ao final de três anos, houvesse uma “conversão” completa do estabelecimento

de ensino médio para tempo integral. Também deveriam reduzir a taxa de abandono em 3,5% no primeiro ano; 3,5% no segundo ano; até 5% no terceiro ano; e elevar a proficiência do Ideb no decorrer dos anos. Quanto ao financiamento, os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI foram vinculados à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FNDE na Lei Orçamentária Anual – LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Apesar dos avanços, a implantação da educação integral no ensino médio ainda apresenta desafios. A BNCC, documento normativo que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem para o ensino básico, destaca a importância da formação integral dos estudantes nessa etapa de ensino. Além disso, a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), trouxe perspectivas de mudanças para a formação integral dos estudantes nessa etapa de ensino.

A Resolução n.º 7/2010 do Ministério da Educação (MEC, 2010), que institui a Política Nacional de Educação Integral, define diretrizes, objetivos e estratégias para a implementação da educação integral no Brasil. Destacam-se a necessidade de articulação entre as esferas de governo, a importância do planejamento e a valorização da cultura e das diferentes formas de expressão dos estudantes.

A BNCC destaca, em seu texto, a importância da formação integral do estudante, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, trabalho coletivo e interdisciplinar e a promoção do protagonismo juvenil. A BNCC pode ser um importante documento balizador para a implantação da educação integral no ensino médio.

A Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que institui a Reforma do Ensino Médio, traz possibilidades para a implantação da educação integral nessa etapa de ensino, como a flexibilização curricular, a ampliação da jornada escolar e a valorização de atividades extracurriculares.

A reforma do ensino médio foi uma mudança significativa no sistema educacional brasileiro, implementada pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essa reforma teve como principal objetivo modernizar e atualizar o ensino médio, tornando-o mais adequado às necessidades e demandas dos estudantes e do mercado de trabalho atual.

Uma das principais mudanças trazidas pela reforma foi a flexibilização do currículo escolar. Antes da reforma, os estudantes tinham que seguir uma grade curricular fixa, com uma carga horária igual de disciplinas obrigatórias. Agora, com a reforma, os estudantes têm a possibilidade de escolher as disciplinas que desejam cursar, de acordo com seus interesses e aptidões. Além das disciplinas obrigatórias, os alunos podem optar por itinerários formativos,

que são áreas de conhecimento específicas, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Outra mudança importante trazida pela reforma foi a ampliação da carga horária. Anteriormente, o ensino médio tinha uma carga horária mínima de 833:20 (oitocentas e trinta e três horas e vinte minutos) por ano. Agora, a carga horária mínima foi ampliada para 1.000 horas por ano, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio. Essa ampliação visa proporcionar uma formação mais completa e aprofundada aos estudantes.

Além disso, a reforma do ensino médio também buscou aproximar a escola da realidade dos jovens, incluindo a oferta de disciplinas que abordam temas relevantes para a sociedade contemporânea, como educação financeira, empreendedorismo, ética, cidadania, entre outros. Essa abordagem visa preparar os estudantes para os desafios do mundo atual e para a vida profissional.

Em resumo, a reforma do ensino médio trouxe importantes mudanças ao sistema educacional brasileiro, visando tornar o ensino médio mais flexível, atualizado e relevante para os estudantes. Essa reforma busca preparar os jovens para o mercado de trabalho e para a vida adulta, ampliando a qualidade e a abrangência do ensino médio. No entanto, é necessário um esforço contínuo para garantir a capacitação dos professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a promoção da equidade educacional.

1.2. A Educação em Tempo Integral em Minas Gerais

Em Minas Gerais, as primeiras iniciativas de Educação Integral também podem ser encontradas no início do século XX, com a criação de escolas, como o Ginásio Mineiro-Católico Santo Antônio, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, que buscavam uma formação mais completa dos alunos. No entanto, apenas recentemente, o Estado de Minas tem ampliado seus investimentos nessa modalidade educacional. Conforme destaca Almeida (2015), a educação integral em Minas Gerais ganhou maior destaque a partir da criação dos Centros de Educação Integral (CEIs) em 1990, que visam proporcionar uma formação mais completa aos estudantes, aliando o currículo formal com atividades culturais, artísticas e esportivas. Na visão de Almeida (2015), os espaços destinados à prática da educação integral devem contemplar as diversas atividades interacionistas uma vez que visa a despertar no estudante o desenvolvimento de múltiplas habilidades.

Conforme aponta Santos (2018), a educação integral em Minas Gerais não se restringe ao aumento da jornada escolar, mas sim proporciona uma integração do currículo formal com

ações que promovam a cidadania, o protagonismo juvenil, a inclusão social e o fortalecimento da cultura local. Corroborando com Santos (2018), é importante ressaltar as múltiplas dimensões que a Educação Integral assume em Minas Gerais.

A partir de registros iniciais no século XX, essa modalidade educacional tem avançado e se consolidado como uma importante estratégia para garantir uma formação mais integral e integrada aos estudantes. Destaca-se a importância da educação integral para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos, bem como para a promoção de uma formação mais completa e cidadã. Nesse sentido, é fundamental que essas iniciativas sejam cada vez mais valorizadas e fortalecidas, visando a construção de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes (Gama, 2010).

No Estado, as ações voltadas à Educação Integral têm sua origem em 2004 com a Escola Viva Comunidade Ativa (EVCA) que funcionava em Belo Horizonte e na Superintendência Regional de Ensino (SRE) Uberaba em escolas do Ensino Fundamental. Conforme Magalhães (2018), este Projeto teve como público-alvo 81 escolas de Belo Horizonte, atingindo um total de 93 mil alunos.

Em 2005, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) implantou o Programa de Atendimento em Tempo Integral (PATI), desenvolvido como uma ação da EVCA. Os alunos frequentavam, além do turno regular, aulas no contraturno com matriz curricular que envolvia linguagem e matemática, arte, cultura e formação social. O PATI era destinado às crianças vulneráveis e desfavorecidas economicamente e que apresentavam baixo rendimento escolar (Borges, 2018).

Conforme Paiva (2013), o PATI tinha como objetivo geral atender às necessidades educativas de alunos do EVCA visando à melhoria do desempenho escolar e à ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo na escola. Como objetivos específicos, o programa visava a ampliar o tempo de atendimento às necessidades educativas dos alunos com deficiências de aprendizagem; desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliassem o universo de experiência dos discentes; e apoiar a escola na elaboração e implementação do seu próprio PATI (Paiva, 2013).

Inicialmente, a proposta do PATI tinha como objetivo principal ofertar atividades artísticas e culturais no contraturno, mas a partir da primeira análise do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) de 2005 - avaliação amostral com os alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede estadual -, a educação de tempo integral foi expandida para todas as SRE de Minas Gerais, com ênfase também na intervenção para o aprendizado.

Conforme o documento oficial do PATI, o programa era destinado para aquelas crianças para as quais a escola pública é mais importante: as que são mais vulneráveis e desfavorecidas, com baixo rendimento escolar e pertencentes a grupos familiares incompletos e/ou desarticulados (Minas Gerais, 2005; Paiva, 2013). O programa atendia aproximadamente 10% dos discentes da escola, sendo substituídos à medida que as dificuldades eram sanadas. As turmas eram compostas por cerca de 20 alunos, com aulas no contraturno em duas ou três vezes na semana, desenvolvidas no mesmo espaço da escola ou em outros espaços por meio de parcerias. Havia a contratação (designação) de professores de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte. Como mencionado anteriormente, o PATI atendia alunos em condições de vulnerabilidade e com baixo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Percebeu-se uma preocupação por parte da Secretaria de Educação com os resultados das avaliações externas, pois o programa foi estendido às demais SRE do estado, priorizando a intervenção para o aprendizado.

O PATI, inicialmente, foi implementado em 77 das 81 escolas que desenvolviam o EVCA em Belo Horizonte. Em 2006, o programa atendeu aproximadamente nove mil alunos do ensino fundamental de 171 escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social de Belo Horizonte e quatorze municípios da região metropolitana.

Em 2007, o PATI teve a sua estrutura modificada e a SEE/MG propôs a todas as escolas do estado o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI), desde que a instituição possuísse sala de aula disponível, quadra poliesportiva ou outro espaço coberto e, no mínimo, duas turmas de 25 alunos. O objetivo do Proeti era melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental de forma a ampliar a sua carga horária na escola. Cinco anos depois, a Secretaria de Estado da Educação publicou a Resolução SEE n.º 2.197, de 26 de outubro de 2012, sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, apresentando as diretrizes da Educação em Tempo Integral a serem seguidas pelas escolas da Rede Pública Estadual. Com esse dispositivo, buscou-se ampliar as possibilidades de ações educativas, além do acompanhamento pedagógico, contemplando outras áreas, como: Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Cibercultura; Segurança Alimentar Nutricional; Educação Socioambiental; Direitos Humanos e Cidadania. Como parte do Programa Estruturador Educar para Crescer, a SEE/MG determinou como objetivo para a Educação em Tempo Integral uma ampliação qualificada do tempo, composta por atividades educativas diferenciadas nos diversos campos supracitados, todas articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, numa concepção de educação integral que

proporcionasse ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético (Minas Gerais, 2012).

Conforme o documento, o projeto, que manteve a mesma sigla, PROETI, deveria ser desenvolvido, prioritariamente, por escolas e alunos em situações de vulnerabilidade: em distorção idade-ano; onde houvesse necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência); beneficiários do Programa Bolsa Família; alunos vítimas de abuso, vítima e trabalho infantil; e discentes com baixo rendimento escolar. Como condição para desenvolvimento do projeto, a escola deveria contar com, no mínimo, 50 alunos, sendo duas turmas por turno. A carga horária diária assistida pelos professores, com exceção do almoço, era de 4h10min. A condução do trabalho era feita por dois professores: um regente de turma (anos iniciais do Ensino Fundamental), ou regente de aulas (anos finais do Ensino Fundamental); e um professor de Educação Física, ambos com carga horária de 18 horas, efetivos ou efetivados na rede estadual de ensino. O PROETI era composto pelo currículo básico e oficinas curriculares contemplando oficinas na área de linguagem e matemática, nas áreas culturais, esportivas e motoras, e atividades na área de formação pessoal e social. Essas oficinas eram escolhidas conforme interesse e necessidades dos alunos. O professor regente era responsável por cinco módulos semanais de 50 minutos com os alunos de duas turmas. Nesse período, deveriam ser desenvolvidas, preferencialmente, atividades recreativas, bem como as de formação cidadã; quatro módulos de 50 minutos para atividades de acompanhamento pedagógico; quatro módulos de 50 minutos para outras atividades, conforme projeto da escola, escolhidas dentre os Campos do Conhecimento; e um módulo para trabalho interdisciplinar com o professor de educação física, com a participação dos alunos das duas turmas. O professor de Educação Física, por sua vez, era responsável por quatro módulos de 50 minutos para atividades esportivas, quatro módulos de 50 minutos para outras atividades, conforme projeto da escola, e um módulo para trabalho interdisciplinar com o professor regente de turma, com a participação dos alunos das duas turmas.

A Educação em Tempo Integral nos moldes descritos anteriormente perdurou até 2017, tendo um aumento gradativo ao longo dos anos no número de escolas contempladas no estado. Cabe destacar que em 2015, a nomenclatura Educação em Tempo Integral foi alterada para Educação Integral. Em 2017, houve uma nova alteração, desta vez para Educação Integral Integrada, a qual permanece até os dias atuais.

Foi através do Decreto n.º 47.227/2017 (Minas Gerais, 2017) que a SEE/MG dispôs sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino estadual de Minas Gerais incluindo toda a Educação Básica, assegurando a jornada escolar com duração igual ou superior a sete

horas diárias ou 35 horas semanais durante todo o período letivo, sendo organizada a partir de três eixos estruturantes: projeto político pedagógico, infraestrutura e sistema de gestão, incluindo princípios, estratégias e diretrizes diferentes da proposta nacional. No art. 5º do Decreto, a SEE/MG utilizou como estratégia operacional para implementação da Educação Integral e Integrada, a constituição de Escolas Polo de Educação Múltipla (POLEM). Conforme parágrafo 1º do artigo supracitado: As Escolas Polo de Educação Múltipla são unidades de ensino que desenvolverão: atividades curriculares em período integral, contemplando os componentes da BNCC, bem como os diferentes campos de conhecimento e de práticas socioculturais (Minas Gerais, 2017).

O Decreto estabeleceu que as escolas POLEM deveriam promover iniciativas voltadas à melhoria da aprendizagem nas suas múltiplas dimensões. Foi determinado que a SEE/MG promoveria quadro de pessoal qualificado para a efetivação das ações voltadas à Educação Integral Integrada (EII), assegurando o funcionamento das unidades de ensino. O decreto determinou ainda como responsabilidade da SEE/MG desenvolver metodologias para monitoramento e avaliação da implementação da EII em Minas, levando-se em conta as dimensões que afetam o desempenho escolar dos estudantes, tais como clima escolar, condições docentes, infraestrutura entre outros. No art. 12 foi estabelecido o prazo de 180 dias para que a SEE/MG enviasse orientações quanto à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Entretanto, não se verificou nenhuma ação por parte da Secretaria do Estado quanto às determinações estabelecidas no decreto. As escolas mantiveram o mesmo PPP, sem nenhuma orientação específica. Até o final do ano de 2018 não houve nenhuma formação aos professores e não ocorreu nenhuma mudança na estrutura da escola.

A implantação da educação integral em Minas Gerais e no Brasil tem percorrido um longo caminho, com avanços significativos, mas também desafios a serem superados.

Em Minas Gerais, a implantação da educação integral tem sido uma prioridade, desde 2017, por meio do Decreto n.º 47.227/2017 (Minas Gerais, 2017), com a criação de programas e projetos voltados para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, o decreto destaca assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Minas Gerais, 2017).

Apesar dos desafios, é inegável o potencial da educação integral para transformar a vida dos estudantes e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa. É necessário,

portanto, que haja um comprometimento contínuo de todos os envolvidos – Estado, sociedade civil, professores, estudantes e famílias – para garantir a efetiva implementação da educação integral em Minas Gerais e no Brasil. Somente assim será possível colher os frutos dessa proposta, desenvolvendo cidadãos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

1.2.1. O Ensino Médio Integral Integrado (EMII) em Minas Gerais

As legislações nacional e estadual são fundamentais para compreender o cenário do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) estabelece como direito de todos a educação, devendo ser promovida de forma a garantir o pleno desenvolvimento da pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), define as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo o Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), trouxe alterações significativas no currículo e na organização dessa etapa de ensino.

Além da própria LDB, a legislação que embasa a implantação da educação integral no ensino médio em Minas Gerais, a Resolução CNE/CEB nº 2/2017 (Conselho Nacional de Educação, 2017), também colabora para a implantação da educação integral, ao orientar sobre a organização do ensino médio em tempo integral. De acordo com essa resolução, o ensino médio em tempo integral deve ter carga horária mínima de 7 horas diárias e contemplar atividades curriculares e extracurriculares.

Em seu Plano Decenal de Educação, estabelecido pela Lei Estadual n.º 19.481/2011 (Minas Gerais, 2011), Minas Gerais priorizou em sua Meta 6, visando ampliar a jornada diária do Ensino Médio, tendo como objetivo ofertar a Educação Integral no Ensino Médio para 20% dos alunos nesta etapa de escolaridade em cinco anos, e ampliar para 40% em dez anos, priorizando alunos em condições de vulnerabilidade social e garantindo a oferta de cursos de formação profissional. A partir do PNE 2014 (Brasil, 2014), que determinou a criação de novos planos estaduais e municipais, Minas Gerais iniciou o processo de reconstrução do seu plano em 2015, na Assembleia Legislativa, por meio do Projeto de Lei n.º 2.882/2015, tendo sido aprovado na Assembleia Estadual em 05 de dezembro de 2018, tornando-se Lei Estadual n.º 23.197, em 26/12/2018, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 (Minas Gerais, 2018).

O plano, embora não tenha criado uma meta explícita para a Educação Integral no Ensino Médio, estabeleceu em sua Meta 6, assim como no Plano Nacional (Brasil, 2014), a oferta de educação em tempo integral aos estudantes da educação básica 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.

Enquanto a proposta nacional, através da Portaria n.º 727/2017 (Brasil, 2017), tem como objetivo pedagógico a ampliação da carga horária tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na Educação Profissional, possuindo como objetivo uma educação em Tempo Integral. Em Minas Gerais, a proposta é bem menos conteudista e tem por base a ampliação da carga horária e a formação integral integrada do estudante, e têm como pilares: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser, considerando o princípio da inclusão, da equidade, do direito à aprendizagem e do protagonismo juvenil (Brasil, 2017; Minas Gerais, 2017).

O art. 7º da Portaria n.º 1.145/2016 (Brasil, 2016), a qual instituiu o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estabeleceu que as secretarias de educação deveriam indicar uma equipe de implantação composta por um Coordenador-Geral; um Especialista Pedagógico; um Especialista em Gestão; e um Especialista em Infraestrutura. Quanto à organização curricular, a proposta do EMII, estabelecida no referido documento, organizou o currículo em duas partes: uma composta pela formação básica, compreendendo as temáticas relativas a cada área do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (futuramente Base Nacional Comum Curricular); e a outra parte, composta pela parte flexível, podendo ser um curso técnico profissionalizante, ou composta a partir de três Campos de Integração Curricular (CIC): Cultura, Artes e Cidadania (inicialmente três aulas, aumentando para quatro em 2018); Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias (quatro aulas, e posteriormente, seis); e Pesquisa e Inovação Tecnológica (três aulas, e posteriormente, cinco).

Cabe ressaltar que na parte flexível, os alunos fazem a escolha das aulas que desejam cursar por meio de um questionário que deve ser arquivado na escola, aprovado pela inspeção escolar e encaminhado à SEE/MG, para garantir a execução das aulas conforme escolha dos alunos e realização das compras e materiais necessários. No campo de integração curricular “Pesquisa e Inovação Tecnológica”, uma aula obrigatoriamente deve ser de pesquisa e intervenção, direcionada ao desenvolvimento de projetos. Nesta aula, os alunos são agrupados por afinidade, séries diferentes ou até mesmo individualmente com o professor e formulam questões para resolver determinado problema, pesquisando o tema e construindo soluções,

estimulando assim a prática investigativa. Quanto à formação básica, o documento orientador estabeleceu a nova organização do currículo: seis aulas de Língua Portuguesa, seis aulas de Matemática, pelo menos uma aula semanal de Língua Inglesa, num total de três horas semanais de Língua Estrangeira, conforme interesse dos alunos; o aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia ou redistribuição da carga horária entre as outras disciplinas da área de Ciências Humanas; e ampliação da carga horária de Física e Química.

O documento orientador do EMII determinou ainda como proposta integradora, dentro dos Campos de Integração Curricular, o trabalho com “Diálogos abertos com a Cidade”, possuindo como finalidade, através de saídas mensais da escola, promover possibilidades de intercâmbios com outros jovens e experimentar os diversos espaços que a cidade oferece. A partir desta experiência, os alunos devem identificar um problema na comunidade e criar um Plano de Participação Cidadã na tentativa de minimizar ou solucionar tal problema. Para as turmas com curso técnico, a grade curricular foi composta pela carga horária do respectivo curso, acrescida de disciplinas obrigatórias dos CIC, sendo uma aula destinada aos Projetos de Pesquisa e Intervenção e a saída mensal para os Diálogos Abertos com a cidade, totalizando 46 horas semanais, perfazendo uma carga horária anual de 750 horas em 2017, e previsão de 1.533 horas anuais em 2018 e 2019. Para implementação do programa, a SEE/MG criou um cronograma, estabelecendo o dia 23 de maio de 2017 como data para reunião entre a equipe pedagógica da escola para apresentação do programa e leitura do documento orientador, e o dia 05 de junho de 2017 como prazo final para que a escola fizesse a consulta pública aos pais e estudantes sobre as disciplinas optativas da parte flexível e dos cursos técnicos, sendo este também o prazo para leitura detalhada do documento pelos professores do Ensino Médio.

Outro documento orientador importante é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Através da BNCC, é possível garantir que a educação integral proporcione uma formação mais completa, contemplando não apenas os conteúdos curriculares tradicionais, mas também competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Em Minas Gerais a Resolução SEE nº 3.079/2018 (Secretaria Estadual de Educação, 2018) que dispõe sobre a implementação do Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais, estabelece as normas e diretrizes para a oferta da educação em tempo integral no Ensino Médio. A resolução define, por exemplo, as áreas do conhecimento a serem contempladas no currículo, o tempo mínimo de permanência do

aluno na escola, as atividades complementares a serem oferecidas no contraturno escolar, entre outras questões.

A Deliberação CEE/MG nº 774/2018 (Conselho Nacional de Educação, 2018), que versa sobre as normas para a organização do Ensino Médio em Minas Gerais, e prevê a possibilidade de oferta da educação em tempo integral nas escolas estaduais e municipais. A deliberação estabelece as diretrizes para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas em tempo integral, e define, por exemplo, as áreas do conhecimento a serem contempladas no currículo e as atividades complementares a serem oferecidas no contraturno escolar.

E, por fim, a Portaria SEE nº 667/2021 (Secretaria Estadual de Educação, 2021) que instituiu o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral no Ensino Médio em Minas Gerais para o ano de 2021, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas para a educação em tempo integral nas escolas da rede pública estadual. A portaria estabelece as normas e diretrizes para a seleção das escolas que irão participar do programa, e define as áreas do conhecimento a serem contempladas no currículo, as atividades complementares a serem oferecidas no contraturno escolar, entre outras questões.

A implantação da educação integral no ensino médio em Minas Gerais visa proporcionar aos estudantes uma formação mais ampla e diversificada. Com mais tempo na escola, eles têm a oportunidade de participar de atividades extracurriculares, como esportes, artes, culturas locais, projetos de pesquisa e intervenção comunitária.

Um exemplo prático dessa implantação ocorre nas Escolas Estaduais de Minas Gerais, por meio do Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Esse programa foi implementado em 2017, para ofertar uma educação de qualidade, oportunidades de aprendizado diferenciadas e um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A implantação da educação integral no ensino médio em Minas Gerais, também amplia a oferta de vagas para a educação em tempo integral nas escolas da rede pública estadual. A lei estabelece que as escolas em tempo integral devem ter uma carga horária mínima de 1.400 horas anuais, além de um currículo que contemple a formação geral básica e o aprofundamento em áreas do conhecimento.

A implementação da educação integral no ensino médio em Minas Gerais é uma iniciativa importante, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar uma experiência educacional mais enriquecedora. Ao ampliar a carga horária e diversificar as atividades, o aluno tem a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas

específicas de seu interesse e desenvolver habilidades práticas importantes para sua formação. Além disso, a educação integral também pretende contribuir para a redução da evasão escolar, uma vez que visa proporcionar aos alunos um ambiente mais acolhedor, que fortalece seu vínculo com a escola e seu interesse pelo aprendizado. Ao oferecer atividades extracurriculares de qualidade, a educação integral almeja torna-se mais atrativa para os estudantes, contribuindo para sua motivação e engajamento.

No entanto, para que a implantação da educação integral no ensino médio em Minas Gerais seja efetiva, é fundamental que haja uma infraestrutura adequada e professores capacitados para essa modalidade de ensino. É necessário planejamento e mais investimentos por parte do governo estadual para garantir que as escolas possuam os recursos necessários para oferecer uma educação integral de qualidade.

Outro desafio a ser enfrentado é a garantia da participação dos estudantes nas atividades propostas. É importante que haja uma articulação entre a equipe gestora da escola, os professores e os alunos, de forma que todos se sintam envolvidos e motivados a participar ativamente das atividades propostas.

Portanto, a implantação da educação integral no ensino médio em Minas Gerais é uma iniciativa que busca promover uma formação mais completa e possibilitar uma experiência educacional enriquecedora aos estudantes.

Especificamente no estado de Minas Gerais, a implantação da educação integral no ensino médio é uma importante conquista para aprimorar a formação dos estudantes na rede pública de ensino.

No contexto específico de Minas Gerais, diversas pesquisas têm abordado as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Borges e Nunes (2017), por exemplo, analisaram experiências de escolas estaduais e ressaltaram a importância da articulação entre a teoria e a prática, considerando a diversidade dos estudantes e suas realidades. Gomes (2017), por sua vez, destaca a necessidade de investimentos adequados e a valorização dos profissionais da educação para o sucesso desse modelo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a relevância do acesso às informações e pesquisas sobre o Ensino Médio em Tempo Integral para embasar as decisões políticas e contribuir para o aprimoramento desse modelo educacional. A análise dos resultados e desafios identificados nas pesquisas, aliada à compreensão das legislações vigentes, possibilita a reflexão e a proposição de medidas que visem a melhoria contínua da oferta desse modelo em Minas Gerais.

Dessa forma, é necessário um diálogo constante entre pesquisadores, gestores educacionais, professores, estudantes e demais atores envolvidos no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, visando promover a democratização do acesso, a formação cidadã e a qualidade da educação oferecida. Somente assim será possível superar os desafios existentes e garantir uma formação integral e transformadora para os estudantes dessa etapa de ensino.

CAPÍTULO 2

CENSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS DADOS 2023

O Censo Escolar é um importante instrumento de coleta de dados do sistema educacional brasileiro, que permite obter informações relevantes sobre o perfil das escolas, alunos, professores e estrutura educacional. O último Censo Escolar realizado em 2023 apresentou resultados significativos que merecem ser analisados e discutidos.

De maneira geral, os dados quantitativos do Censo Escola apresentam uma fotografia relevante sobre a atual situação da educação no Brasil e, neste contexto, deve ser considerado como para um estudo que enfrenta o movimento da evasão escolar no ensino médio em tempo integral. Sobre a importância dos dados do Censo Escolar, a título de exemplo, os últimos dados (INEP, 2023) indicam que houve um aumento no número de matrículas na educação básica em relação aos anos anteriores. Este é um indicador positivo, pois demonstra um maior acesso à educação por parte da população. No entanto, é necessário analisar esses números com cautela, levando em consideração a qualidade do ensino oferecido e o alcance das metas educacionais estabelecidas.

Outro dado relevante apresentado pelo Censo Escolar é o aumento da taxa de escolarização na Educação Infantil. Trata-se de um avanço importante, pois a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento inicial da criança, proporcionando a ela um ambiente adequado para o estímulo cognitivo, emocional e social.

Além disso, os resultados do Censo Escolar 2023 destacam a presença de desigualdades educacionais entre as diferentes regiões do país. Enquanto algumas regiões apresentam um bom desempenho em indicadores como taxa de escolarização e taxa de aprovação, outras ainda enfrentam desafios significativos no que diz respeito à qualidade do ensino e à infraestrutura das escolas. Essas desigualdades evidenciam a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que busquem diminuir as disparidades regionais e garantir uma educação de qualidade para todos.

Outra questão abordada pelo Censo Escolar é a formação dos professores. De acordo com os dados, cerca de 70% dos professores da educação básica possuem formação superior. Isso é um avanço importante, pois reflete o investimento na qualificação dos docentes. No entanto, ainda há um número significativo de professores sem formação adequada, o que pode comprometer a qualidade do ensino. É necessário, portanto, investir na formação continuada e garantir condições adequadas de trabalho para os professores.

No que diz respeito à estrutura escolar, o Censo Escolar 2023 revela a existência de desafios em relação à acessibilidade nas escolas. Ainda há um número considerável de estabelecimentos de ensino sem rampas de acesso, sanitários adaptados e outras medidas de inclusão. Isso evidencia a importância de investir na infraestrutura das escolas, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Para compreender os resultados do Censo Escolar 2023 em sua totalidade, é fundamental levar em consideração a complexidade do sistema educacional brasileiro. Os desafios são múltiplos e vão desde a garantia de acesso à educação até a qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, é necessário um esforço conjunto entre governo, sociedade civil, escolas e professores para avançar na superação desses desafios.

O Censo Escolar é um importante ponto de partida para a formulação de políticas públicas mais eficientes e para a identificação das demandas do sistema educacional. Por meio desse levantamento de dados, é possível identificar as principais dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e buscar soluções adequadas para cada situação.

Portanto, neste capítulo, será apresentada uma análise abrangente do Censo Escolar 2023, que permite compreender os desafios e perspectivas do sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, foi examinado o desempenho dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral, permitindo identificar seus pontos fortes e lacunas. Em seguida, foi analisada a taxa de evasão dos estudantes nesse tipo de ensino, revelando os fatores que contribuem para esse problema. Essas análises são fundamentais para compreender o panorama educacional atual e vislumbrar possíveis soluções e estratégias para aprimorar a qualidade da educação no país.

Este capítulo é organizado em três tópicos, além deste introito. No primeiro, são apresentados dados quantitativos do Censo Escolar fundamentais, com uma fotografia do atual ensino médio brasileiro. No segundo, é feita uma análise do desempenho dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral, também com base no Censo Escolar 2023. E, finalmente, no último tópico, o foco da análise é a taxa de evasão dos estudantes no Ensino Médio em tempo integral.

2.1. Análise do Censo Escolar 2023 sobre os desafios e perspectivas do sistema educacional brasileiro

Como demonstrado no introito, o Censo Escolar é uma importante ferramenta de diagnóstico e planejamento para o sistema educacional brasileiro. Através dele, é possível obter dados precisos sobre a realidade das escolas, professores, alunos e infraestrutura, o que

permite a identificação de desafios e a formulação de políticas públicas mais eficazes. Neste contexto, podem-se destacar alguns desafios presentes no sistema educacional brasileiro, bem como identificar perspectivas e soluções para superá-los.

Um dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro é a alta taxa de evasão escolar. Dados do Censo Escolar 2023 revelam que muitos alunos abandonam a educação básica antes de completar o ensino médio. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, 10,2% dos estudantes matriculados no ensino médio abandonaram os estudos antes de concluir a etapa. Esse problema está relacionado a diversos fatores, como a falta de motivação, baixa qualidade do ensino, violência nas escolas, entre outros (Ribeiro, 2019). A tabela 2 mostra a taxa de abandono no ensino médio no Brasil em 2022, de acordo com diferentes unidades geográficas e dependências administrativas das escolas.

Tabela 2. Taxa de abandono no ensino médio brasileiro, no ano de 2022, organizado por localização, dependência administrativa e série.¹

Localização	Dependência Administrativa	Taxa de Abandono					
		Ensino Médio					
		Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
Total	Total	5,7	5,5	5,9	5,8	4,1	11,5
Urbana	Total	5,5	5,3	5,7	5,6	4,1	11,9
Rural	Total	8,2	8,3	8,3	7,7	4,9	8,7
Total	Federal	2,2	2,5	1,9	1,9	2,8	3,5
Urbana	Federal	2,2	2,4	1,9	1,9	2,8	3,3
Rural	Federal	2,5	3,0	1,9	1,9	3,1	5,8
Total	Estadual	6,6	6,2	6,7	6,7	5,3	10,8
Urbana	Estadual	6,5	6,1	6,6	6,6	5,1	11,1
Rural	Estadual	8,9	9,0	8,9	8,3	10,6	9,4
Total	Municipal	4,0	4,1	3,9	3,8	7,8	0,0
Urbana	Municipal	3,4	3,3	3,3	3,3	9,2	0,0
Rural	Municipal	7,7	7,3	9,1	7,8	0,0	0,0
Total	Privada	0,7	0,3	0,2	0,4	4,9	17,3
Urbana	Privada	0,7	0,3	0,2	0,3	5,8	17,4
Rural	Privada	3,7	3,8	3,7	3,6	3,3	4,0
Total	Pública	6,5	6,2	6,6	6,5	4,1	8,4
Urbana	Pública	6,3	6,0	6,5	6,4	4,0	8,2
Rural	Pública	8,3	8,5	8,4	7,9	5,6	8,7

Fonte: INEP, 2023.

¹ Na tabela consta a 4ª série do Ensino Médio visto que essa etapa é oferecida em algumas localidades no Brasil.

A primeira informação presente na tabela 2 é a taxa de abandono geral para o Brasil, que é de 5,7% na 1ª série, 5,5% na 2ª série, 5,9% na 3ª série, 5,8% na 4ª série e 4,1% no não-seriado. A taxa de abandono mais alta é encontrada na 3ª série. Em termos de localização, é possível observar que as taxas de abandono na zona urbana são um pouco mais altas do que na zona rural para todas as séries e categorias de dependência administrativa. No entanto, a diferença não é muito significativa. Outro aspecto importante a ser destacado é a taxa de abandono de acordo com a dependência administrativa das escolas. As taxas de abandono são mais baixas nas escolas federais, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Nas escolas estaduais, as taxas são mais altas em comparação com as escolas federais, mas ainda são menores do que nas escolas municipais. Já nas escolas privadas, as taxas de abandono são consideravelmente mais baixas do que nas demais categorias, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Considerando os dados mais detalhados, é possível observar que, mesmo dentro da mesma dependência administrativa, as taxas de abandono podem variar de acordo com a localização. Por exemplo, nas escolas municipais, as taxas de abandono na zona rural são mais altas do que na zona urbana. Nas escolas privadas, as taxas de abandono também são mais altas na zona rural. A tabela 2 evidencia que as taxas de abandono no ensino médio no Brasil em 2022 são mais altas na zona rural em comparação com a zona urbana. Além disso, as escolas federais apresentam as taxas mais baixas de abandono, seguidas pelas estaduais, municipais e privadas.

Outro desafio que o sistema educacional brasileiro enfrenta é a desigualdade no acesso à educação. Dados do Censo Escolar 2023 mostram que há grandes disparidades regionais, socioeconômicas e raciais no acesso à educação básica. A região Norte, por exemplo, apresenta indicadores educacionais significativamente inferiores aos das regiões Sul e Sudeste. Além disso, alunos de baixa renda e de grupos étnico-raciais minoritários têm menos oportunidades de acesso à educação de qualidade (Oliveira, 2018).

Com base no Censo Escolar 2023, a tabela 3 a seguir, mostra os indicadores de sexo e cor/raça das regiões do Brasil para o ensino médio.

Tabela 3. Indicadores de sexo, cor e raça nos matriculados do ensino médio brasileiro, no ano de 2023.

ENSINO MÉDIO - CENSO ESCOLAR 2023.									
Indicadores >		Sexo		Cor/Raça					
Localidade da Escola	Total Geral	Masculino	Feminino	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
Brasil	7.676.743	3.771.826	3.904.917	2.713.313	301.634	2.969.648	49.237	43.970	1.598.941
Centro-Oeste	576.402	280.186	296.216	130.463	10.747	173.224	1.633	7.011	253.324
Nordeste	2.098.413	1.028.386	1.070.027	321.377	109.797	1.220.191	30.519	11.920	404.609
Norte	752.000	363.806	388.194	86.012	16.309	430.129	2.043	17.798	199.709
Sudeste	3.230.127	1.603.682	1.626.445	1.483.892	134.112	995.620	11.964	3.796	600.743
Sul	1.019.801	495.766	524.035	691.569	30.669	150.484	3.078	3.445	140.556

Fonte: INEP, 2023.

Pode-se observar que o Brasil tem um total geral de 7.676.743 alunos no ensino médio, sendo que 3.771.826 são do sexo masculino e 3.904.917 são do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 2.713.313 são brancos, 301.634 são pretos, 2.969.648 são pardos, 49.237 são amarelos, 43.970 são indígenas e 1.598.941 não declararam sua cor/raça.

Analisando as regiões do Brasil, pode-se verificar que o Centro-Oeste possui um total de 576.402 alunos no ensino médio, sendo 280.186 do sexo masculino e 296.216 do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 130.463 são brancos, 10.747 são pretos, 173.224 são pardos, 1.633 são amarelos, 7.011 são indígenas e 253.324 não declararam sua cor/raça.

Já a região Nordeste possui 2.098.413 alunos no ensino médio, sendo 1.028.386 do sexo masculino e 1.070.027 do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 321.377 são brancos, 109.797 são pretos, 1.220.191 são pardos, 30.519 são amarelos, 11.920 são indígenas e 404.609 não declararam sua cor/raça.

Observa-se que a região Norte possui 752.000 alunos no ensino médio, sendo 363.806 do sexo masculino e 388.194 do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 86.012 são brancos, 16.309 são pretos, 430.129 são pardos, 2.043 são amarelos, 17.798 são indígenas e 199.709 não declararam sua cor/raça.

O Sudeste possui 3.230.127 alunos no ensino médio, sendo 1.603.682 do sexo masculino e 1.626.445 do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 1.483.892 são brancos, 134.112 são pretos, 995.620 são pardos, 11.964 são amarelos, 3.796 são indígenas e 600.743 não declararam sua cor/raça.

Por fim, a região Sul possui 1.019.801 alunos no ensino médio, sendo 495.766 do sexo masculino e 524.035 do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 691.569 são brancos, 30.669

são pretos, 150.484 são pardos, 3.078 são amarelos, 3.445 são indígenas e 140.556 não declararam sua cor/raça.

Na sequência, a tabela 4 apresenta a faixa etária dos alunos do ensino médio em escolas públicas e privadas brasileiras, de acordo com o Censo de 2023, organizada por região administrativa.

Tabela 4. Indicador de faixa etária no ensino médio brasileiro, no ano de 2023, organizado por região administrativa e localização da escola.

ENSINO MÉDIO - CENSO ESCOLAR 2023.								
Indicadores >		Faixa Etária					Localização	
Localidade da Escola	Total Geral	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais	Urbana	Rural
Brasil	7.676.743	156.868	6.476.385	847.268	134.244	61.978	7.253.066	423.677
Centro-Oeste	576.402	13.735	497.803	51.982	7.601	5.281	545.134	31.268
Nordeste	2.098.413	40.287	1.684.817	283.263	64.255	25.791	1.942.873	155.540
Norte	752.000	15.743	592.292	105.475	25.737	12.753	625.170	126.830
Sudeste	3.230.127	41.923	2.852.552	301.934	24.551	9.167	3.159.936	70.191
Sul	1.019.801	45.180	848.921	104.614	12.100	8.986	979.953	39.848

Fonte: INEP, 2023.

De início, deve-se observar que a faixa etária considerada para estar no ensino médio varia entre 15 e 17 anos de idade. No Brasil, observa-se que a partir de um total de 7,67 milhões de alunos no ensino médio, sendo que 156.868 têm até 14 anos, 6.476.385 têm entre 15 e 17 anos (faixa etária considerada ideal), 847.268 têm entre 18 e 19 anos, 134.244 têm entre 20 e 24 anos e 61.978 têm 25 anos ou mais. Dito isso, cerca de 84,43% dos alunos estão matriculados no ensino médio dentro da faixa etária considerada ideal.

Em relação à localização, 7.253.066 alunos estudam em áreas urbanas e 423.677 estudam em áreas rurais.

Na região Centro-Oeste, há um total de 576.402 alunos no ensino médio, com 13.735 até 14 anos, 497.803 entre 15 e 17 anos, 51.982 entre 18 e 19 anos, 7.601 entre 20 e 24 anos e 5.281 com 25 anos ou mais. Em relação à localização, 545.134 alunos estudam em áreas urbanas e 31.268 estudam em áreas rurais.

No Nordeste, há 2.098.413 alunos no ensino médio, sendo 40.287 até 14 anos, 1.684.817 entre 15 e 17 anos, 283.263 entre 18 e 19 anos, 64.255 entre 20 e 24 anos e 25.791 com 25 anos ou mais. Em relação à localização, 1.942.873 alunos estudam em áreas urbanas e 155.540 estudam em áreas rurais.

Já no Norte possui, 752.000 alunos no ensino médio, com 15.743 até 14 anos, 592.292 entre 15 e 17 anos, 105.475 entre 18 e 19 anos, 25.737 entre 20 e 24 anos e 12.753 com 25

anos ou mais. Em relação à localização, 625.170 alunos estudam em áreas urbanas e 126.830 estudam em áreas rurais.

Na região Sudeste, há um contingente de 3.230.127 alunos no ensino médio, sendo 41.923 até 14 anos, 2.852.552 entre 15 e 17 anos, 301.934 entre 18 e 19 anos, 24.551 entre 20 e 24 anos e 9.167 com 25 anos ou mais. Em relação à localização, 3.159.936 alunos estudam em áreas urbanas e 70.191 estudam em áreas rurais.

Por fim, no Sul, há 1.019.801 alunos no ensino médio, com 45.180 até 14 anos, 848.921 entre 15 e 17 anos, 104.614 entre 18 e 19 anos, 12.100 entre 20 e 24 anos e 8.986 com 25 anos ou mais. Em relação à localização, 979.953 alunos estudam em áreas urbanas e 39.848 estudam em áreas rurais.

No ensino médio, como dito, espera-se que a maioria dos estudantes tenha entre 15 e 17 anos. No entanto, é importante ressaltar que existem alunos mais velhos que se matriculam no ensino médio após atrasos ou interrupções nos estudos. Pode-se observar também, pelos dados do Censo Escolar 2023, que tem havido uma proporção um pouco maior de mulheres matriculadas no ensino médio em comparação com os homens, mas essa diferença é pequena. E com relação à cor/raça dos estudantes no ensino médio, pode-se esperar uma diversidade considerável, mas é importante destacar que há uma tendência de desigualdade racial na educação, com estudantes afrodescendentes enfrentando desafios adicionais em termos de acesso e qualidade do ensino. Para Pittman e Hunter (2018), “existe uma estrutura escolar racialmente segregada e a desvantagem educacional persiste desproporcionalmente na educação pública para estudantes afrodescendentes”.

Para superar os desafios da evasão escolar e do baixo desempenho dos estudantes no ensino médio é necessário que sejam implementadas políticas públicas eficazes. Uma das perspectivas para o sistema educacional brasileiro é a valorização e formação dos professores. Investir na formação inicial e continuada dos docentes é essencial para garantir uma educação de qualidade. Além disso, é necessário oferecer melhores salários e condições de trabalho, para atrair e manter os profissionais qualificados na carreira (Freitag, 2016).

Outra perspectiva importante é a melhoria da gestão escolar. É fundamental que as escolas tenham um projeto pedagógico bem estruturado, que contemple as necessidades dos estudantes e promova uma educação inclusiva e de qualidade. Além disso, é necessário fortalecer a participação dos pais e da comunidade no processo educativo, para que sejam parceiros ativos na melhoria da qualidade de ensino (Esteban, 2017).

É fundamental garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, sem distinção de raça, gênero, renda ou local de residência. Para tanto, é necessário promover

políticas inclusivas e afirmativas, que garantam a equidade e a igualdade de oportunidades na educação. É preciso também investir na melhoria da infraestrutura das escolas, com a construção e reforma de prédios, aquisição de equipamentos e garantia de recursos adequados para o funcionamento das instituições (Sacristán, 2016).

Os resultados do Censo Escolar 2023 apontam para desafios importantes a serem enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Na tabela 2, a taxa de evasão escolar, a desigualdade no acesso à educação e a baixa qualidade do ensino são alguns dos desafios identificados. No entanto, é possível vislumbrar perspectivas e soluções para superá-los, como a valorização e formação dos professores, a melhoria da gestão escolar e a promoção de políticas inclusivas. É necessário um esforço conjunto entre governo, escolas e sociedade civil para promover uma educação de qualidade e garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes brasileiros.

Analisar as taxas de desempenho dos estudantes no Ensino Médio com base nos resultados quantitativos do Censo Escolar 2023, destacado na tabela 5, é fundamental para compreender a situação atual da educação no país e identificar possíveis melhorias a serem implementadas. Nesta análise aprofundada, iremos discutir diversos aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes, como taxas de aprovação, taxa de abandono, índice de proficiência e desigualdades regionais.

Tabela 5. Taxas de Rendimento Escolar (Aprovação e Reprovação), segundo a Localização e a Dependência Administrativa, no Ensino Médio - Brasil e Regiões Geográficas em 2022.

Taxas de Rendimento Escolar (Aprovação e Reprovação) - Ensino Médio - Brasil e Regiões Geográficas - 2022													
Unidade Geográfica	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação						Taxa de Reprovação					
		Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
Brasil	Total	86,6	85,1	86,5	88,7	89,9	79,2	7,7	9,4	7,6	5,5	6,0	9,3
Brasil	Total	86,7	85,2	86,6	88,8	90,1	79,0	7,8	9,5	7,7	5,6	5,8	9,1
Brasil	Total	85,2	83,5	85,5	87,7	86,7	80,5	6,6	8,2	6,2	4,6	8,4	10,8
Brasil	Federal	88,3	84,6	89,4	91,9	89,6	86,1	9,5	12,9	8,7	6,2	7,6	10,4
Brasil	Federal	88,2	84,6	89,2	91,7	90,0	86,2	9,6	13,0	8,9	6,4	7,2	10,5
Brasil	Federal	88,6	84,5	90,5	93,6	84,0	84,9	8,9	12,5	7,6	4,5	12,9	9,3
Brasil	Estadual	85,0	83,6	84,9	87,1	89,8	74,6	8,4	10,2	8,4	6,2	4,9	14,6
Brasil	Estadual	85,0	83,6	84,9	87,1	90,2	73,1	8,5	10,3	8,5	6,3	4,7	15,8
Brasil	Estadual	84,5	82,9	84,8	86,9	79,8	79,3	6,6	8,1	6,3	4,8	9,6	11,3
Brasil	Municipal	91,4	90,2	91,1	93,1	90,5	98,1	4,6	5,7	5,0	3,1	1,7	1,9
Brasil	Municipal	91,7	90,4	91,5	93,3	88,8	100,0	4,9	6,3	5,2	3,4	2,0	0,0
Brasil	Municipal	89,7	89,4	87,8	91,5	100,0	88,9	2,6	3,3	3,1	0,7	0,0	11,1
Brasil	Privada	96,9	96,0	97,4	98,6	92,0	80,6	2,4	3,7	2,4	1,0	3,1	2,1
Brasil	Privada	96,9	96,0	97,4	98,7	90,8	80,5	2,4	3,7	2,4	1,0	3,4	2,1
Brasil	Privada	93,3	92,1	93,1	95,0	94,1	96,0	3,0	4,1	3,2	1,4	2,6	0,0
Brasil	Pública	85,1	83,6	85,1	87,3	89,7	78,4	8,4	10,2	8,3	6,2	6,2	13,2
Brasil	Pública	85,2	83,7	85,0	87,3	90,1	78,0	8,5	10,3	8,5	6,3	5,9	13,8
Brasil	Pública	84,9	83,2	85,2	87,4	83,4	80,3	6,8	8,3	6,4	4,7	11,0	11,0

Norte	Total	82,4	80,2	82,7	85,0	87,2	80,6	8,8	10,6	8,2	7,0	7,7	8,1
Norte	Total	82,6	80,4	83,0	85,1	86,3	79,1	9,2	11,2	8,6	7,3	8,2	10,7
Norte	Total	81,1	79,2	80,9	83,9	96,7	84,3	6,2	7,1	6,2	5,1	1,7	1,2
Norte	Federal	90,5	88,1	91,6	92,1	100,0	--	7,7	10,2	6,6	5,7	0,0	--
Norte	Federal	90,8	88,4	92,0	92,5	100,0	--	7,7	10,1	6,5	6,0	0,0	--
Norte	Federal	88,2	86,6	89,0	89,5	--	--	7,7	10,7	7,1	3,8	--	--
Norte	Estadual	81,0	78,9	81,3	83,7	86,0	78,2	9,3	11,1	8,8	7,4	8,4	9,5
Norte	Estadual	81,1	78,9	81,4	83,7	85,8	74,2	9,9	11,8	9,2	7,8	8,6	15,2
Norte	Estadual	80,7	78,7	80,4	83,5	96,4	83,9	6,2	7,1	6,2	5,2	0,0	1,2
Norte	Municipal	80,6	87,3	71,1	--	--	--	13,0	9,5	17,8	--	--	--
Norte	Municipal	80,6	87,3	71,1	--	--	--	13,0	9,5	17,8	--	--	--
Norte	Municipal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Norte	Privada	97,3	96,7	98,0	98,5	96,8	84,9	2,1	2,9	1,8	1,1	1,6	5,5
Norte	Privada	97,4	96,8	98,0	98,6	97,0	84,6	2,1	2,9	1,8	1,1	0,0	5,7
Norte	Privada	94,7	93,8	95,7	94,9	96,7	92,7	1,6	2,3	1,1	1,1	2,2	0,0
Norte	Pública	81,3	79,2	81,6	84,0	86,3	78,2	9,3	11,1	8,7	7,4	8,2	9,5
Norte	Pública	81,4	79,2	81,8	84,0	86,1	74,2	9,8	11,8	9,1	7,8	8,4	15,2
Norte	Pública	80,9	79,0	80,7	83,7	96,4	83,9	6,3	7,2	6,3	5,1	0,0	1,2
Nordeste	Total	85,7	84,4	86,0	87,1	87,7	77,0	7,6	9,1	7,3	6,1	7,8	10,8
Nordeste	Total	85,7	84,5	86,1	87,1	87,2	76,2	7,7	9,1	7,3	6,2	8,3	11,0
Nordeste	Total	85,0	83,2	85,3	86,9	91,4	86,1	6,5	8,2	6,1	4,6	4,9	8,0
Nordeste	Federal	87,0	84,6	87,6	89,2	88,7	85,5	10,4	12,6	10,3	8,4	8,2	11,6
Nordeste	Federal	86,9	84,5	87,3	88,6	88,7	85,9	10,6	12,7	10,6	8,9	8,2	12,2
Nordeste	Federal	88,1	84,7	89,9	92,9	88,1	84,1	9,1	12,1	8,6	5,3	8,2	9,3
Nordeste	Estadual	84,4	83,2	84,7	85,7	68,3	73,3	8,1	9,6	7,7	6,5	13,9	15,6
Nordeste	Estadual	84,4	83,2	84,7	85,7	64,8	72,5	8,2	9,7	7,8	6,7	14,8	16,1
Nordeste	Estadual	84,5	82,7	85,0	86,3	87,0	88,3	6,6	8,3	6,1	4,8	9,1	6,6
Nordeste	Municipal	86,4	86,7	83,1	89,9	82,8	98,1	2,5	3,1	3,0	0,4	0,5	1,9
Nordeste	Municipal	79,8	79,9	77,3	85,8	69,8	100,0	2,9	3,8	3,4	0,4	0,8	0,0
Nordeste	Municipal	89,0	88,9	86,0	91,1	100,0	88,9	2,4	2,9	2,9	0,4	0,0	11,1
Nordeste	Privada	96,5	95,9	96,9	98,6	92,9	77,8	2,4	3,6	2,5	1,0	2,7	0,2
Nordeste	Privada	96,6	96,1	97,1	98,7	93,2	77,6	2,3	3,6	2,5	1,0	2,3	0,2
Nordeste	Privada	89,3	88,0	87,6	90,9	92,8	98,6	3,4	4,0	4,5	1,8	2,9	0,0
Nordeste	Pública	84,5	83,3	84,8	85,9	87,3	76,7	8,2	9,6	7,8	6,6	8,3	14,4
Nordeste	Pública	84,4	83,3	84,8	85,8	87,0	75,7	8,3	9,7	7,9	6,7	8,4	15,1
Nordeste	Pública	84,8	83,1	85,2	86,7	90,0	85,7	6,6	8,3	6,2	4,7	6,9	8,3
Sudeste	Total	88,6	87,6	88,1	90,7	92,4	82,9	7,0	8,4	7,3	4,8	4,6	6,1
Sudeste	Total	88,6	87,5	88,0	90,7	92,1	82,7	7,0	8,4	7,4	4,9	4,8	6,1
Sudeste	Total	92,2	91,0	92,1	94,1	97,5	89,3	4,6	6,3	4,3	2,6	1,3	7,1
Sudeste	Federal	89,6	84,7	90,6	94,9	92,7	86,2	8,9	13,4	8,1	4,3	5,4	10,6
Sudeste	Federal	89,4	84,3	90,3	94,9	92,6	86,1	9,1	13,9	8,4	4,3	5,5	10,7
Sudeste	Federal	91,0	87,1	92,3	94,9	98,6	88,7	7,5	11,1	6,2	4,4	0,0	9,1
Sudeste	Estadual	87,0	86,1	86,4	89,0	89,5	82,7	7,8	9,1	8,1	5,6	0,0	12,8
Sudeste	Estadual	86,9	86,0	86,3	88,9	89,5	81,5	7,8	9,2	8,2	5,7	0,0	14,2
Sudeste	Estadual	92,2	91,4	91,8	93,8	--	90,1	4,2	5,6	4,1	2,4	--	4,3
Sudeste	Municipal	93,4	92,2	93,0	94,9	97,4	--	4,7	6,2	5,0	2,9	0,4	--
Sudeste	Municipal	93,4	92,1	93,0	94,9	97,4	--	4,7	6,3	5,0	2,9	0,4	--
Sudeste	Municipal	95,0	96,9	93,9	94,0	--	--	3,4	2,6	4,9	3,0	--	--
Sudeste	Privada	96,9	95,7	97,5	98,6	90,5	81,2	2,5	3,9	2,4	1,1	3,6	3,0
Sudeste	Privada	96,9	95,8	97,5	98,6	89,5	81,2	2,5	3,9	2,4	1,0	3,9	3,0
Sudeste	Privada	94,6	93,4	94,7	96,1	97,0	--	3,5	5,1	3,2	1,9	1,8	--
Sudeste	Pública	87,2	86,1	86,6	89,2	93,0	85,5	7,8	9,2	8,1	5,6	4,9	11,1
Sudeste	Pública	87,1	86,0	86,5	89,1	92,9	85,2	7,8	9,2	8,2	5,6	5,0	11,3
Sudeste	Pública	92,0	90,8	91,9	93,9	98,6	89,3	4,7	6,4	4,4	2,7	0,0	7,1
Sul	Total	85,4	82,5	85,3	88,9	90,8	86,3	8,6	12,0	8,2	4,7	5,2	2,8
Sul	Total	85,3	82,4	85,2	88,8	91,6	86,3	8,6	12,1	8,3	4,7	4,5	2,8
Sul	Total	87,7	85,2	88,4	91,2	75,7	--	7,5	10,1	6,9	4,0	16,2	--
Sul	Federal	86,5	81,6	87,1	91,3	88,8	86,8	10,2	14,5	9,8	5,7	8,4	10,6
Sul	Federal	86,8	81,9	87,0	91,0	90,3	86,8	9,9	14,4	9,7	5,9	6,9	10,6
Sul	Federal	85,2	80,3	87,5	93,5	75,2	--	11,6	15,0	10,3	4,4	22,4	--
Sul	Estadual	83,6	80,7	83,4	87,2	91,5	94,5	9,4	13,1	9,1	5,2	4,0	1,2
Sul	Estadual	83,4	80,5	83,2	87,0	92,1	94,5	9,5	13,3	9,2	5,2	3,8	1,2
Sul	Estadual	87,7	85,5	88,3	90,5	76,2	--	7,1	9,7	6,5	4,2	10,6	--
Sul	Municipal	80,9	80,9	81,7	78,7	91,4	--	7,7	8,2	6,7	8,5	5,3	--
Sul	Municipal	79,9	79,9	80,5	77,4	91,4	--	8,3	8,2	7,5	9,6	5,3	--
Sul	Municipal	86,8	85,3	88,0	87,5	--	--	4,1	8,2	2,7	0,0	--	--
Sul	Privada	97,2	96,1	97,4	98,8	97,9	84,1	2,5	3,7	2,4	1,0	1,1	1,8
Sul	Privada	97,2	96,1	97,4	98,8	97,9	84,1	2,4	3,7	2,4	1,1	1,1	1,8
Sul	Privada	95,2	93,7	93,2	99,1	--	--	3,7	5,2	5,2	0,2	--	--
Sul	Pública	83,7	80,7	83,6	87,3	90,8	91,3	9,5	13,2	9,1	5,2	5,2	5,1
Sul	Pública	83,5	80,5	83,4	87,1	91,6	91,3	9,5	13,3	9,2	5,3	4,6	5,1
Sul	Pública	87,4	84,9	88,2	90,8	75,7	--	7,6	10,3	6,9	4,2	16,2	--

Centro-Oeste	Total	86,7	85,9	86,5	88,8	83,8	76,9	8,8	10,0	9,0	6,7	7,9	12,2
Centro-Oeste	Total	87,0	86,2	86,6	88,9	80,9	77,2	8,6	9,8	8,9	6,6	9,0	10,6
Centro-Oeste	Total	82,7	81,8	83,4	86,9	91,5	76,3	11,6	13,1	11,1	8,1	5,0	14,9
Centro-Oeste	Federal	88,8	84,4	92,0	92,3	90,9	86,8	8,9	13,3	6,5	6,3	7,4	7,2
Centro-Oeste	Federal	88,8	85,0	91,9	91,5	90,9	86,8	8,9	13,0	6,5	7,0	9,1	7,2
Centro-Oeste	Federal	88,9	82,2	92,1	95,3	90,9	--	8,8	14,4	6,1	3,6	4,5	--
Centro-Oeste	Estadual	84,9	84,4	84,5	86,9	75,1	73,2	9,8	10,9	10,1	7,7	8,5	16,0
Centro-Oeste	Estadual	85,2	84,6	84,6	87,1	72,0	69,2	9,6	10,7	10,0	7,6	8,9	17,4
Centro-Oeste	Estadual	80,8	80,8	80,4	84,4	93,6	76,3	12,7	13,4	12,9	9,5	6,4	14,9
Centro-Oeste	Municipal	94,3	91,1	96,6	96,6	--	--	3,8	6,8	2,0	1,4	--	--
Centro-Oeste	Municipal	93,0	89,0	96,0	95,0	--	--	4,3	8,0	2,0	2,0	--	--
Centro-Oeste	Municipal	97,6	95,8	98,1	100,0	--	--	2,4	4,2	1,9	0,0	--	--
Centro-Oeste	Privada	97,2	96,7	97,5	98,7	--	79,7	2,2	3,1	2,2	1,2	--	2,1
Centro-Oeste	Privada	97,2	96,7	97,5	98,7	--	79,7	2,2	3,1	2,3	1,2	--	2,1
Centro-Oeste	Privada	98,7	97,2	99,6	99,5	--	--	1,0	2,6	0,2	0,0	--	--
Centro-Oeste	Pública	85,1	84,4	84,7	87,2	83,8	76,4	9,8	11,0	10,0	7,6	7,9	13,9
Centro-Oeste	Pública	85,3	84,6	84,9	87,2	80,9	76,5	9,6	10,8	9,9	7,6	9,0	13,2
Centro-Oeste	Pública	82,0	81,1	82,4	86,3	91,5	76,3	12,0	13,5	11,7	8,5	5,0	14,9

Fonte: INEP, 2023.

Inicialmente, é importante analisar as taxas de aprovação que indicam a quantidade de estudantes que conseguiram ser aprovados em todas as disciplinas durante o ano letivo. Essa taxa é um indicador do sucesso dos estudantes e pode refletir tanto os esforços do corpo docente quanto o nível de engajamento dos alunos. Portanto, é fundamental acompanhar de perto essa taxa e identificar possíveis variações ao longo dos anos.

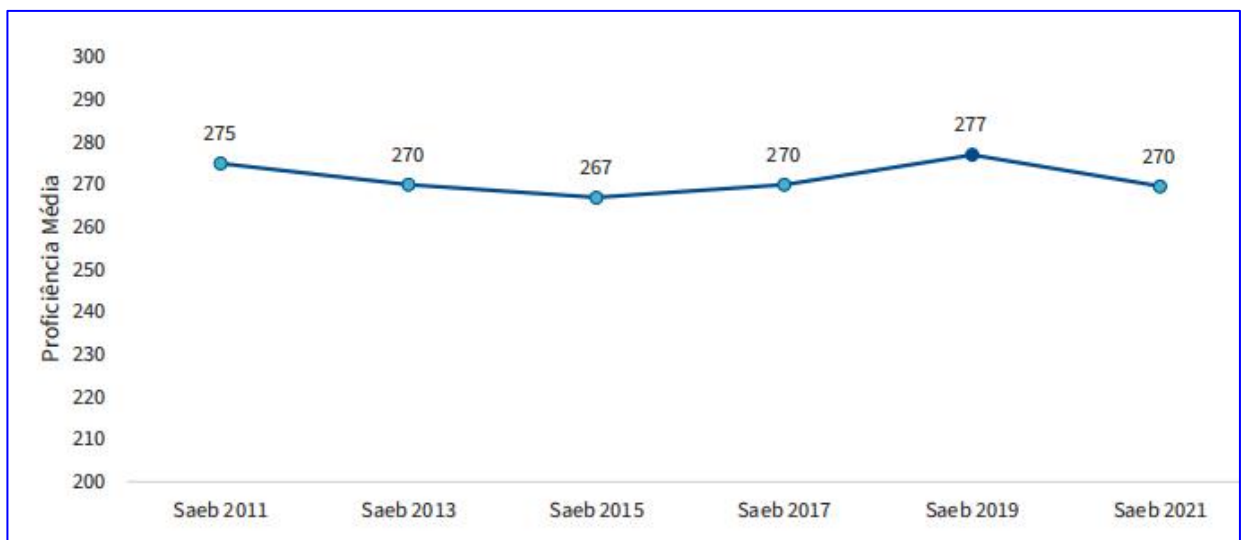
Além disso, é necessário examinar a taxa de abandono, que representa a quantidade de estudantes que deixaram de frequentar a escola durante o Ensino Médio. Essa taxa é preocupante, pois indica um problema não apenas de desempenho, mas também de evasão escolar. É importante investigar as causas do abandono, como a falta de interesse dos alunos, problemas familiares, falta de recursos financeiros ou problemas de infraestrutura nas escolas.

Outro aspecto relevante a ser considerado na análise do desempenho dos estudantes é o índice de proficiência, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, conforme demonstram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²) de 2021.

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante; (INEP, 2024). As avaliações são aplicadas a cada dois anos para os anos de escolaridade do fim de cada etapa.

Esse indicador mede o nível de conhecimento e habilidades dos alunos em relação às disciplinas previstas no currículo escolar. Quanto maior for o índice de proficiência, maior será o domínio dos alunos nas áreas avaliadas. Portanto, é essencial verificar se os estudantes estão adquirindo as competências esperadas para sua série e qual o nível de proficiência atingido. O gráfico 1, a seguir, aponta a evolução do desempenho dos alunos na proficiência em Matemática com base no SAEB (INEP, 2022).

GRÁFICO 1: EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA MÉDIA NO SAEB EM MATEMÁTICA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL – 2011 A 2021



Fonte: INEP, 2021. Gráfico 1 com a evolução das taxas de proficiência em Matemática de 2011 a 2021.

O gráfico 2, por sua vez, aponta a evolução da proficiência em Língua Portuguesa com base no SAEB (INEP, 2022).

GRÁFICO 2: EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA MÉDIA NO SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL – 2011 A 2021



Fonte: INEP, 2021. Gráfico 2 com a evolução das taxas de proficiência em Língua Portuguesa de 2011 a 2021.

Ademais, é fundamental considerar as desigualdades regionais no desempenho dos estudantes. O Brasil possui uma vasta diversidade regional, o que pode levar a diferenças significativas nos indicadores de educação. Por exemplo, regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e menor infraestrutura educacional podem apresentar taxas de desempenho mais baixas. Portanto, é importante analisar essas desigualdades e identificar possíveis políticas educacionais que possam reduzir as disparidades regionais.

Além desses aspectos, é necessário investigar outros fatores que possam influenciar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio, como a formação dos professores, currículo escolar, métodos de ensino, recursos didáticos, suporte em saúde mental e condições socioeconômicas dos estudantes. É importante considerar o ambiente escolar como um todo e avaliar a sua influência no desempenho dos alunos.

Com base em todas essas análises, é possível identificar diferentes estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio. Investimentos na formação dos professores, melhoria da infraestrutura escolar, aprimoramento do currículo e métodos de ensino, além de políticas de inclusão social e combate à evasão escolar, podem contribuir para uma educação de qualidade e para uma maior igualdade nas oportunidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que a análise aprofundada das taxas de desempenho dos estudantes no Ensino Médio deve ser realizada levando em consideração diversos aspectos e indicadores, mantendo sempre uma perspectiva ampla e abrangente. Somente assim será

possível compreender os desafios enfrentados pela educação no país e propor soluções efetivas que promovam um ensino de qualidade e inclusivo para todos os estudantes.

2.2. Análise do desempenho dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral com base no Censo Escolar 2023

O Ensino Médio em Tempo Integral é uma modalidade de ensino que tem se tornado cada vez mais popular nos países ao redor do mundo, conforme abordado no primeiro capítulo. Essa abordagem educacional busca ampliar o tempo de aprendizagem dos estudantes, promovendo uma formação mais completa e aprofundada.

No Brasil, o Censo Escolar é uma importante ferramenta de coleta de dados que permite analisar o desempenho dos estudantes em diversas áreas e modalidades de ensino. A análise dos dados do Censo Escolar 2023 sobre o desempenho dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral será fundamental para compreender os resultados obtidos nessa modalidade de ensino.

Diversos estudos têm mostrado que o Ensino Médio em Tempo Integral pode proporcionar benefícios significativos para o desempenho dos estudantes. Em um estudo realizado por Alves e Lima (2019), foi observado que os estudantes que frequentam o Ensino Médio em Tempo Integral apresentam médias mais altas nas avaliações de matemática e português em comparação aos estudantes que frequentam o ensino regular. Essa diferença de desempenho pode ser atribuída ao maior tempo de aprendizagem disponível nessa modalidade de ensino.

Além disso, o Ensino Médio em Tempo Integral também pode contribuir para a redução da evasão escolar. De acordo com pesquisa realizada por Oliveira (2020), a taxa de abandono escolar é significativamente menor em escolas que oferecem Ensino Médio em Tempo Integral. Isso demonstra que os alunos se sentem mais motivados a permanecerem na escola quando têm acesso a um ensino mais completo e diversificado.

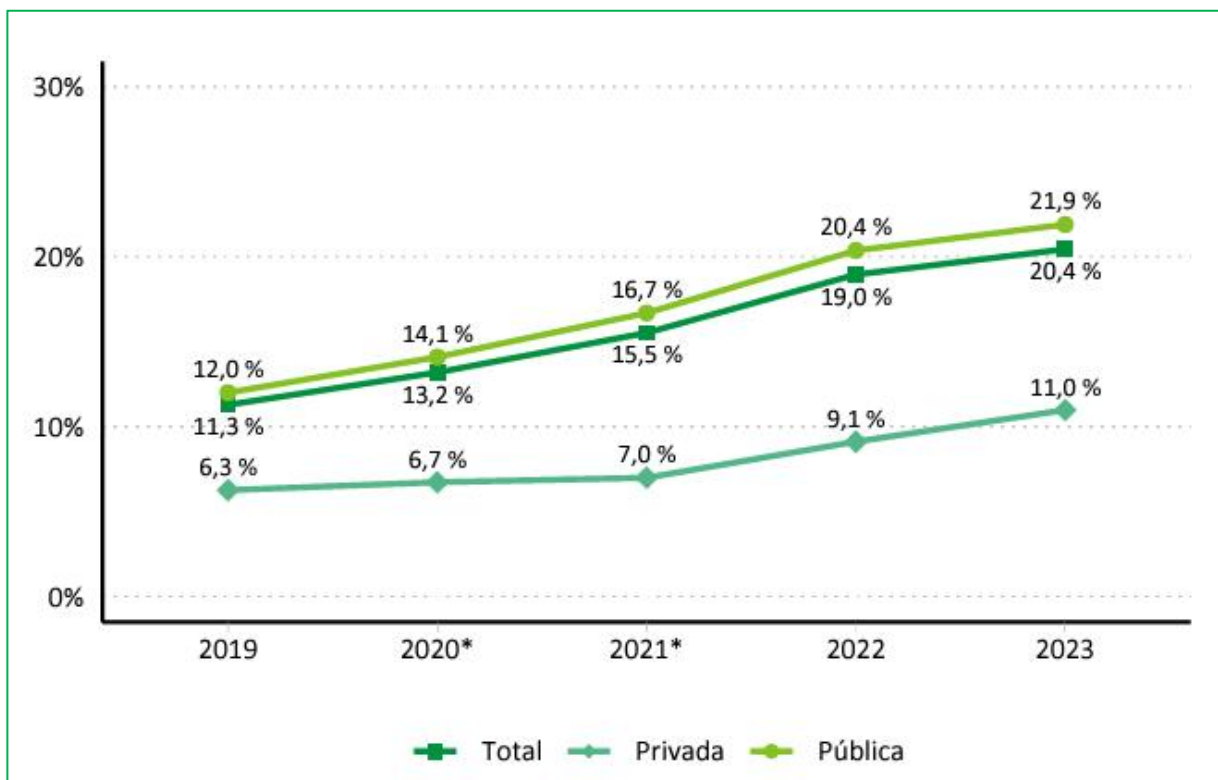
Outro fator importante a ser considerado é a formação integral proporcionada pelo Ensino Médio em Tempo Integral. Através dessa abordagem, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver diversas habilidades e competências, além das relacionadas às disciplinas escolares. Essa formação integral é fundamental para preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

A análise dos dados do Censo Escolar 2023 sobre o desempenho dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral reforça as evidências de que essa modalidade de ensino traz

resultados positivos para os alunos. A maior quantidade de tempo disponível para aprendizagem, aliada a uma abordagem mais abrangente e integral, contribui para melhores notas nas disciplinas escolares e redução da evasão escolar.

Conforme o documento elaborado pela Deed/Inep (2024) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio. O total de matrículas apresentou uma redução de 2,4% no último ano. A matrícula integrada à educação profissional cresceu 32,2% nos últimos cinco anos, passando de 623.178 em 2019 para 823.587 em 2023, como mostra o gráfico 3, a seguir.

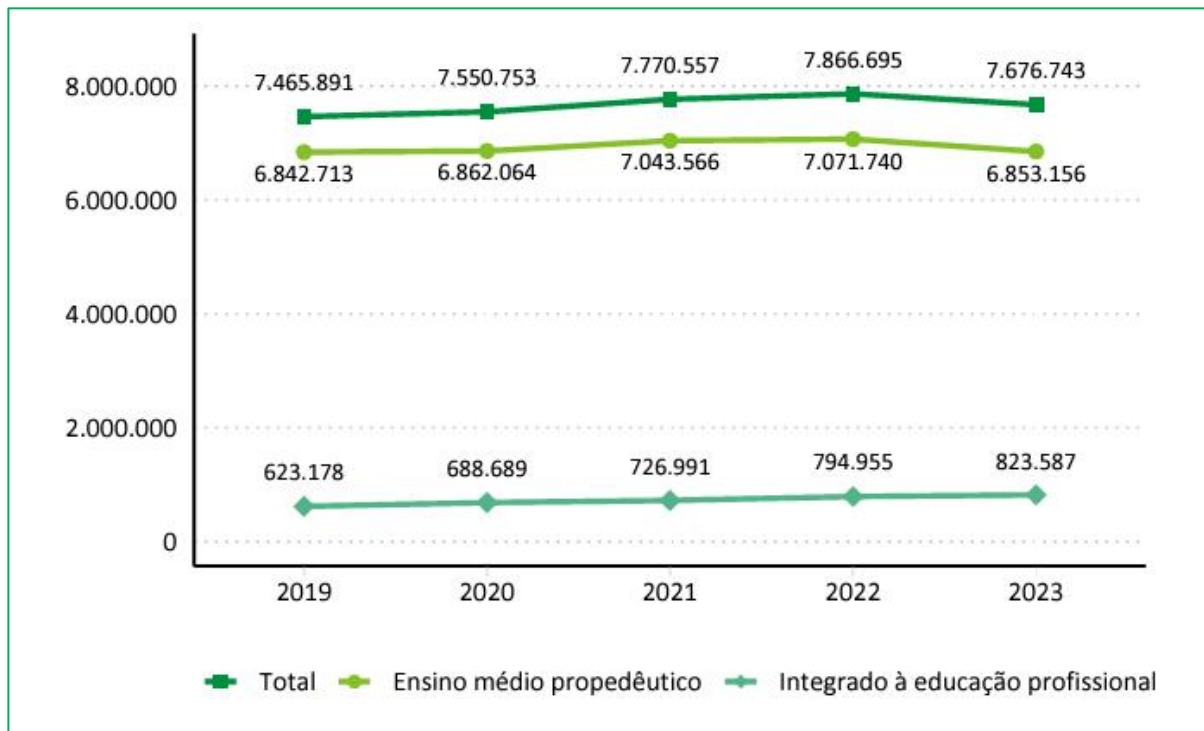
GRÁFICO 3: PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO POR REDE DE ENSINO- BRASIL- 2019- 2023.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

A rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio, com 83,6%, seguida pela rede privada (12,9%), como mostra o gráfico 4, a seguir. Apesar de ser a etapa de maior expressão da rede federal, sua participação é de apenas 3,1% das matrículas. Os percentuais de matrículas por rede de ensino se mantiveram relativamente estáveis entre 2019 e 2023 (INEP, 2024).

GRÁFICO 4: NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO (TOTAL, INTEGRADO E NÃO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL)– BRASIL– 2019- 2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

É importante ressaltar que os benefícios do Ensino Médio em Tempo Integral vão além do desempenho acadêmico. Essa modalidade de ensino proporciona aos estudantes um ambiente mais rico em atividades extracurriculares, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e preparação para a vida adulta. Esses aspectos são fundamentais para a formação integral dos estudantes e para sua inserção no mercado de trabalho.

Portanto, com base nos dados do Censo Escolar 2023 é possível afirmar que o Ensino Médio em Tempo Integral é uma alternativa promissora para melhorar o desempenho dos estudantes e proporcionar uma educação mais completa e de qualidade.

2.3. Análise da taxa de evasão dos estudantes no Ensino Médio em Tempo Integral com base no Censo Escolar 2023.

A análise das taxas de evasão e reprovação no Ensino Médio Tempo Integral com base no Censo Escolar 2023 é fundamental para compreender o contexto educacional do país. Essas taxas são indicadores importantes do desempenho e permanência dos estudantes nesse

modelo de ensino específico, que é caracterizado por uma carga horária ampliada e direcionada à formação integral dos jovens.

É importante destacar que o Ensino Médio Tempo Integral é uma modalidade de ensino que se expandiu nos últimos anos no Brasil, buscando proporcionar aos estudantes uma formação mais completa e conectada com o mundo do trabalho. Nesse modelo, os alunos têm a oportunidade de vivenciar diversas experiências, como atividades esportivas, culturais e monitorias de estudo. No entanto, apesar das vantagens desse formato, ainda existem desafios em relação à evasão e reprovação dos estudantes.

De acordo com o Censo Escolar 2023, as taxas de evasão e reprovação no Ensino Médio Tempo Integral são de extrema relevância para entendermos as dificuldades enfrentadas por esses estudantes. A evasão escolar ocorre quando um aluno deixa de frequentar as aulas sem conclusão do curso, enquanto a reprovação se refere à não aprovação do estudante em determinada série ou ano escolar.

O ensino médio segue como a etapa com maiores taxas de repetência (3,9%) e evasão (5,9%), conforme já destacados nas tabelas 2 e 5. As populações mais vulneráveis permanecem como as mais afetadas. Sobre a repetência no ensino médio, destaca-se a educação escolar quilombola com 11,9%, a educação indígena com 10,7%, a educação rural com 5,2%, escolas urbanas com 3,9% e, a educação especial com 3,7%. Quanto à evasão no ensino médio, a taxa masculina é maior, com 7,3%, enquanto a feminina é de 4,5%. No recorte por modalidade educacional, a educação escolar urbana registrou taxa de evasão de 5,9%. Esse percentual aumenta para 6,2% na educação especial. A lista é completada, respectivamente, pela educação rural (5,9%), indígena (5,2%) e quilombola (4,6%). (Inep, 2024).

No entanto, é importante ressaltar que a análise dessas taxas deve ser feita considerando o contexto socioeconômico e educacional do país como um todo. Dessa forma, é necessário levar em consideração fatores como a desigualdade social, a falta de estrutura das escolas, a falta de motivação e engajamento dos estudantes, entre outros, que podem influenciar diretamente nos índices de evasão e reprovação.

Nesse sentido, algumas pesquisas fornecem uma base conceitual interessante para entendermos os fatores relacionados à evasão e reprovação no Ensino Médio Tempo Integral. Um estudo realizado por Silva e colaboradores (2019), por exemplo, aponta que a evasão escolar nessa modalidade de ensino está relacionada a fatores como a falta de estímulos adequados, a falta de profissionais qualificados para atuar nesse modelo diferenciado, entre outros.

Além disso, outro estudo realizado por Lima e colaboradores (2018) destaca que a reprovação no Ensino Médio Tempo Integral está relacionada a aspectos como a falta de acompanhamento pedagógico adequado, a dificuldade de acesso a materiais didáticos e tecnológicos e a falta de apoio emocional aos alunos.

Diante dessas questões, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas efetivas para enfrentar a evasão e a reprovação no Ensino Médio Tempo Integral. É necessário que sejam criados programas de acompanhamento pedagógico com equipes multidisciplinares, que incluam psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, entre outros profissionais, para atuar de forma integrada na resolução dos problemas enfrentados pelos estudantes.

Outro ponto importante é a disponibilização de recursos materiais e tecnológicos adequados nas escolas, de forma que os alunos tenham acesso a uma infraestrutura completa para o desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, é necessário criar parcerias com instituições e organizações voltadas para a educação, com o objetivo de oferecer atividades extracurriculares que estimulem o interesse dos estudantes e melhorem seu rendimento acadêmico.

É importante ressaltar também a importância do apoio familiar nesse processo. É fundamental que os pais estejam envolvidos na educação de seus filhos, acompanhando seus estudos, incentivando a permanência na escola e estabelecendo uma relação de confiança e diálogo com os professores e equipe pedagógica.

Portanto, a análise das taxas de evasão e reprovação no Ensino Médio Tempo Integral de acordo com o Censo Escolar 2023 revela um panorama importante sobre o desempenho e permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino. É necessário considerar os fatores socioeconômicos e educacionais que influenciam diretamente esses índices, além de buscar soluções efetivas por meio de políticas públicas e parcerias com a sociedade civil. A melhoria na qualidade da educação, aliada ao apoio emocional e pedagógico aos estudantes, são fundamentais para enfrentar esses desafios e garantir o sucesso dos alunos no Ensino Médio Tempo Integral.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO ESCOLAR E EVASÃO

A evasão escolar é um fenômeno complexo que afeta a educação e compromete o desenvolvimento de um país. A redução da evasão escolar tem sido uma preocupação constante dos gestores educacionais, uma vez que interfere diretamente no acesso à educação e no desenvolvimento social e econômico de uma nação. Nesse contexto, a implementação de políticas públicas efetivas é de suma importância para enfrentar esse desafio.

A importância das políticas públicas em educação é amplamente reconhecida pelos estudiosos da área. Segundo Lima (2018), as políticas públicas têm o objetivo de criar um conjunto de ações e diretrizes que orientam a atuação dos gestores escolares e promovem melhorias na qualidade da educação. Elas são fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

A evasão escolar, por sua vez, é um problema que afeta negativamente o sistema educacional. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019), a taxa de evasão escolar no Brasil é alarmante, apresentando um alto índice em todas as etapas da educação básica. Para entender o fenômeno da evasão escolar, é preciso examinar suas causas e consequências, como apontado por Freitas (2017).

Nesse sentido, a Educação Integral tem sido destacada como uma estratégia importante para reduzir a evasão escolar. De acordo com Campos (2016), a Educação Integral visa a formação integral dos estudantes, garantindo um currículo diversificado, que valoriza não apenas conteúdos curriculares, mas também atividades culturais, esportivas e de lazer. A Educação Integral busca, assim, atender às necessidades e interesses dos estudantes, tornando a escola um ambiente mais acolhedor e atrativo.

No entanto, para que as políticas públicas e a Educação Integral sejam efetivas no combate à evasão escolar, é necessário que haja uma gestão escolar eficiente. A gestão escolar desempenha um papel fundamental na implementação das políticas públicas e na condução de ações que visam à redução da evasão escolar. De acordo com Silva (2019), a gestão escolar deve ser participativa, democrática e preocupada com o acompanhamento dos estudantes, buscando soluções para os problemas que levam à evasão.

Diante disso, este capítulo pretende compreender a importância de políticas públicas efetivas e uma gestão escolar eficiente para combater a evasão escolar, promovendo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Tem como objetivo explorar o tema

Políticas Públicas, Gestão Escolar e Evasão, analisando a importância das políticas públicas em educação, o fenômeno da evasão escolar, o papel da Educação Integral, os desafios contemporâneos da gestão escolar e a necessidade de políticas públicas efetivas e uma gestão escolar eficiente para enfrentar esse desafio. Também aborda a relevância do programa Pé de Meia do Governo Brasileiro como medida de combate a evasão escolar no ensino médio e a melhoria do desempenho acadêmico desses estudantes.

É organizado em seis tópicos. No primeiro, destaca-se a importância das políticas públicas para a gestão da educação escolar. No segundo, o foco é verificar os principais fatores que contribuem para a evasão escolar. Já no terceiro tópico, analisa-se a Educação Integral como um fator que também contribui para a evasão escolar na rede pública. No quarto tópico a proposta é analisar os desafios contemporâneos da gestão escolar e, na sequência, o quinto tópico analisa a importância de políticas públicas efetivas e uma gestão escolar eficiente para combater a evasão escolar. O último tópico, por sua vez, tem seu foco em uma política pública recente (2024), denominada Programa Pé de Meia, que tem por objetivo conter a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio.

3.1. A importância das políticas pública em educação

A importância das políticas públicas em educação tem sido amplamente discutida e reconhecida nos últimos anos. É consenso que a educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento de um país e para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade (Martins; Gandin, 2017).

Um dos principais argumentos que sustentam a importância das políticas públicas em educação é o fato de que elas buscam garantir o acesso igualitário à educação para todos os cidadãos. Para Secchi (2016), uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Nesse sentido, as políticas públicas em educação têm como objetivo principal assegurar que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social ou econômica.

As políticas públicas em educação têm um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino. Pesquisas realizadas por diversos estudiosos mostram que quanto maior o investimento em educação e mais eficazes forem as políticas implementadas, maior será a qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhores serão os resultados obtidos pelos alunos. Esse investimento em educação pode ser feito de diversas formas, como a formação e

valorização dos professores, a implementação de projetos pedagógicos inovadores e a melhoria da infraestrutura das escolas (Trussardi; Costa, 2019).

Outro aspecto importante das políticas públicas em educação é a formação de cidadãos. Através da educação, os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e valores que são essenciais para o exercício pleno da cidadania. Uma educação de qualidade contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação de cidadãos participativos, capazes de se engajar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, as políticas públicas em educação devem também contemplar a formação cidadã, incluindo temas como direitos humanos, diversidade cultural e sustentabilidade (Bonamino, Franco, 2003).

Para embasar esses argumentos, é importante considerar o pensamento de alguns teóricos renomados na área da educação. Paulo Freire (2014), defendia que a educação é um ato político, que tem o potencial de transformar a sociedade e promover a emancipação dos indivíduos. Segundo Freire (2014), a educação deve ser voltada para o desenvolvimento humano integral, incluindo a formação ética, o exercício da cidadania e a participação social. Já Jean Piaget (1996, argumentava que a educação deve proporcionar condições para que cada indivíduo desenvolva seu potencial máximo, respeitando suas peculiaridades e necessidades. Esses pensadores evidenciam a importância das políticas públicas em educação para garantir uma educação de qualidade que promova a igualdade de oportunidades e a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

No entanto, apesar da importância reconhecida, sabe-se que muitos desafios ainda são enfrentados na implementação das políticas públicas em educação. Um dos principais desafios é a falta de investimento adequado na área. De acordo com dados do INEP (2021), o Brasil destina cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação, um valor abaixo do recomendado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que é de 6%. Essa falta de investimento impede a melhoria da infraestrutura das escolas, a capacitação adequada dos professores e a implementação de projetos pedagógicos inovadores (INEP/SAEB, 2021).

Outro desafio é a falta de continuidade das políticas públicas em educação. Muitas vezes, as mudanças de governo ou a falta de compromisso político prejudicam a implementação e a manutenção de políticas educacionais efetivas. É preciso que haja um planejamento de médio e longo prazo que garanta a continuidade das políticas, independentemente das mudanças políticas que ocorram (Gouveia, 2002).

Além disso, é fundamental que as políticas públicas em educação sejam inclusivas e considerem as peculiaridades e necessidades de cada indivíduo. É necessário garantir a

igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua origem, raça, gênero ou condição socioeconômica. Para isso, é importante promover a inclusão de crianças e jovens com deficiência, a valorização da diversidade cultural e étnica e a implementação de políticas de ações afirmativas (Unesco, 2017).

Portanto, a importância das políticas públicas em educação reside no fato de que elas têm o potencial de transformar a sociedade e promover a igualdade de oportunidades. Ao investir em educação de qualidade, o Estado está investindo no desenvolvimento humano, social e econômico do país. No entanto, para que essas políticas sejam efetivas, é preciso que haja um compromisso político, investimentos adequados e continuidade na implementação. Somente assim, é possível viabilizar uma educação de qualidade para todos e formar cidadãos críticos, participativos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária (Antunes, 2006).

3.2. Evasão Escolar

A evasão escolar é um fenômeno preocupante que afeta não apenas o Brasil, mas diversos países ao redor do mundo. No contexto brasileiro, a evasão escolar tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, que buscam compreender suas causas e consequências e propor soluções para combatê-la.

Segundo Carvalho (2017), a evasão escolar no Brasil é um problema estrutural que reflete a desigualdade social e a falta de acesso a serviços básicos de qualidade. Destaca, ainda, que a evasão escolar compromete o direito à educação, previsto na Constituição Federal, e que sua ocorrência é mais acentuada em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em relação a Minas Gerais, Marques (2018) destaca que o estado enfrenta desafios específicos no combate à evasão escolar, sendo que a falta de investimento em infraestrutura escolar e a ausência de políticas efetivas de combate ao abandono têm contribuído para o aumento dos índices de evasão escolar em Minas Gerais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria de Articulação Educacional (SE), tem realizado, desde 2019, uma campanha de Busca Ativa Escolar, envolvendo as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas estaduais. Com o objetivo de ampliar e assegurar a eficácia dessa mobilização na rede, a SE, dentro das diretrizes que conduzem a ação do estado, tem estabelecido contato com instituições, organizações e órgãos públicos que atuam em todas as etapas, desde a busca dos estudantes

até a garantia de seu retorno e permanência nas unidades escolares. Deste modo, em junho de 2023, a SEE apresenta “O Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar” que é um conjunto de estratégias interinstitucionais, dada a complexidade do fenômeno em questão. Assim sendo, são atores responsáveis pelas ações descritas nesse documento a Secretaria de Estado de Educação, as unidades do Conselho Tutelar, o Ministério Público, os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), as Unidades Escolares e o núcleo familiar do estudante (Minas Gerais, 2023).

Tendo em vista o contexto da pandemia da covid-19, em Minas Gerais, foi aprovada a Lei nº 24.482 de 04/10/2023, que institui a política estadual de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar nos estabelecimentos de educação básica da rede pública estadual (ALMG, 2023).

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre a evasão escolar e a violência. Segundo Souza (2015), a presença de violência nas comunidades pode levar os alunos a abandonarem a escola como forma de proteção. Destaca, também, a importância de políticas públicas que visem o combate tanto à evasão escolar quanto à violência, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Nesse contexto, políticas de inclusão e permanência escolar têm sido apontadas como estratégias eficazes no combate à evasão. De acordo com Lima (2019), a inclusão de grupos historicamente excluídos, como jovens de baixa renda, é fundamental para reduzir a evasão escolar. O autor ressalta a importância de oferecer suporte socioemocional para esses alunos, bem como oportunidades de participação ativa na escola.

Por fim, é importante mencionar a necessidade de uma abordagem intersetorial na luta contra a evasão escolar. Segundo Oliveira (2016), é necessário o envolvimento de diferentes atores sociais, como família, escola, comunidade e governo, para enfrentar esse desafio, com integração de políticas educacionais, sociais, culturais e de saúde é fundamental para evitar a evasão escolar e garantir o direito à educação.

Diante disso, fica evidente que a evasão escolar é um problema complexo e multifacetado, que requer ações coordenadas e efetivas para ser enfrentado.

A evasão escolar é um problema presente em diversas partes do mundo e tem repercussões significativas tanto para os indivíduos envolvidos quanto para a sociedade como um todo. Ao analisar a evasão escolar, é possível recorrer a diversos autores e pesquisas para compreender suas causas e propor soluções efetivas para abordar esse desafio.

Um dos autores que se destaca na discussão sobre evasão escolar é Allen-Meares (2004), que aborda a importância do trabalho social na prevenção do fracasso escolar e da evasão. O autor destaca que os assistentes sociais nas escolas desempenham um papel fundamental na identificação e intervenção precoce nos problemas que podem levar à evasão. Eles trabalham em conjunto com os alunos, suas famílias e professores para identificar fatores de risco e desenvolver estratégias de suporte e intervenção. Allen-Meares (2004) ressalta que essa abordagem colaborativa é essencial para ajudar os alunos a superarem os desafios e permanecer na escola.

Outro autor relevante para a compreensão da evasão escolar é Rumberger (2011), que explora as razões pelas quais os alunos abandonam o ensino médio e analisa as consequências de longo prazo desse comportamento. Destaca que fatores individuais, como falta de motivação, baixo desempenho acadêmico e falta de conexão com a escola, e fatores contextuais, como falta de recursos educacionais e ambiente familiar desfavorável, contribuem para o abandono escolar. O autor também enfatiza a importância de intervenções precoces e programas de apoio para combater a evasão.

Os relatórios da UNESCO, como o Global Education Monitoring Report 2019 e o Global Education Monitoring Report 2020, também são fontes valiosas para entender a evasão escolar em nível global. Esses relatórios destacam os desafios enfrentados por migrantes, refugiados e outros grupos marginalizados em relação ao acesso à educação e o impacto dessas dificuldades na evasão escolar. Além disso, eles reforçam a importância da inclusão educacional como uma estratégia eficaz para combater a evasão e garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades.

Em conclusão, a evasão escolar é um desafio complexo e multifacetado, mas com abordagens baseadas em pesquisa e colaboração entre diferentes atores, é possível desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção. Autores como Allen-Meares (2004) e Rumberger (2011), com os relatórios da UNESCO, fornecem *insights* importantes para entender as causas da evasão escolar e propor soluções efetivas. A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos e, ao abordar a evasão escolar, estamos trabalhando para garantir oportunidades iguais de desenvolvimento e crescimento para todas as crianças e jovens.

A evasão escolar é um problema social de grande magnitude que afeta milhões de jovens em todo o mundo. Segundo dados da UNESCO (2020), cerca de 263 milhões de crianças e jovens estão fora da escola. Essa realidade é preocupante, pois a educação é um direito fundamental e a base para o desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo. Neste

contexto, é importante compreender as causas e consequências da evasão escolar, bem como as possíveis estratégias para combatê-la.

Como causas da evasão escolar, alguns estudiosos apontam diferentes fatores que contribuem para isso. Segundo Rumberger (2011), as causas podem ser agrupadas em quatro categorias principais: fatores individuais (como a falta de interesse na escola e problemas de saúde), fatores familiares (como a pobreza e a negligência dos pais), fatores escolares (como a baixa qualidade do ensino e a falta de suporte educacional) e fatores sociais (como a violência e a desigualdade social).

As consequências da evasão escolar são profundas e duradouras para os jovens. Segundo Allen-Meares (2004), a evasão escolar está associada a uma série de desfechos negativos, como o aumento da probabilidade de desemprego, baixa renda, maior risco de envolvimento em atividades criminosas e menor qualidade de vida. Além disso, a evasão escolar também afeta negativamente o desenvolvimento social e emocional dos jovens, prejudicando suas perspectivas futuras.

Existem diversas estratégias que podem ser adotadas para combater a evasão escolar. Segundo a UNESCO (2019), é fundamental investir em políticas educacionais inclusivas, que garantam acesso equitativo à educação de qualidade para todos os jovens. Além disso, é importante fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, promover a participação dos pais no processo educacional e oferecer programas de apoio socioemocional aos alunos.

A evasão escolar é um desafio complexo que requer ações integradas de diversos setores da sociedade. A compreensão das causas e consequências desse problema, juntamente com a implementação de estratégias efetivas, pode contribuir para reduzir a evasão escolar e garantir o direito à educação de todos os jovens.

3.3. A Educação Integral e a evasão escolar

A evasão escolar é um problema recorrente no Brasil, que afeta milhões de crianças e jovens em todo o país. Conforme já mencionado, esse fenômeno tem consequências graves para o desenvolvimento humano e social, podendo perpetuar o ciclo de pobreza e desigualdade.

De acordo com Carrera (2017), a evasão escolar é um problema complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores socioeconômicos, culturais e educacionais. Carrera destaca que a falta de acesso à educação de qualidade, a situação de pobreza e as condições precárias de vida são alguns dos principais motivos que levam os estudantes a

abandonarem a escola. Além disso, a evasão escolar também está relacionada às questões de violência e segurança nas escolas. Segundo Soares (2016), a falta de segurança nas instituições de ensino é um fator significativo na decisão dos estudantes em deixarem a escola. A violência física e psicológica, o *bullying* e o tráfico de drogas são problemas recorrentes que afetam negativamente o ambiente escolar, contribuindo assim para o aumento da evasão.

Os desafios enfrentados pelos professores e gestores escolares também são mencionados como determinantes na evasão escolar. Para Cavalcante (2014), a falta de apoio pedagógico e estrutura adequada nas escolas dificulta o trabalho dos educadores, levando muitas vezes ao desinteresse e desmotivação dos alunos. A falta de vínculo afetivo entre aluno e professores também é destacada como um fator-chave na evasão.

A importância de políticas públicas efetivas é defendida por vários estudiosos como uma forma de combater a evasão escolar. Segundo Paro (2015), é necessário investir em programas de inclusão social, como a melhoria da infraestrutura das escolas, o acesso gratuito a materiais escolares e de transporte, além da valorização e capacitação dos professores. Ações integradas entre governos, escolas e famílias também são apontadas como cruciais para enfrentar o problema.

Em síntese, a evasão escolar no Brasil é um desafio complexo que exige ações coordenadas e efetivas de diferentes atores sociais. A falta de acesso à educação de qualidade, a violência nas escolas e a falta de apoio pedagógico são alguns dos fatores que contribuem para esse problema. Para combatê-lo, é necessário investir em políticas públicas que promovam a inclusão social e a valorização da educação, em conjunto com o envolvimento da comunidade escolar e das famílias.

A evasão escolar é um problema persistente no Brasil, e o estado de Minas Gerais não está imune a essa realidade. A falta de interesse, as dificuldades socioeconômicas, a falta de estrutura nas escolas e a violência são fatores que contribuem para a evasão escolar em todo o país (Brasil, 2016) e em Minas Gerais não é diferente.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o estado de Minas Gerais apresentou uma taxa média de evasão escolar de 11,3% em 2019 na rede pública. Isso significa que mais de um em cada dez estudantes abandonou a escola antes mesmo de concluir o ensino médio. Essa alta taxa de evasão coloca Minas Gerais entre os estados com os maiores índices de evasão escolar do país.

Uma das causas da evasão escolar em Minas Gerais é a falta de interesse dos estudantes pela escola. Conforme observa o sociólogo Philip Gammage (2018), muitos jovens sentem que a escola não oferece perspectivas de futuro ou que o currículo é irrelevante para

suas vidas. Essa falta de motivação leva muitos estudantes a abandonarem os estudos precocemente. Além disso, as dificuldades socioeconômicas também são um fator determinante na evasão escolar em Minas Gerais. Um estudo realizado pela Fundação Abrinq, em 2019, revelou que mais de 20% das crianças e adolescentes em Minas Gerais vivem em situação de extrema pobreza, o que torna difícil para esses jovens permanecerem na escola. A falta de recursos financeiros para a compra de materiais escolares, transporte e alimentação é um desafio enfrentado por muitas famílias mineiras, o que acaba contribuindo para a evasão escolar.

A falta de estrutura nas escolas também é um fator que influencia diretamente a evasão escolar em Minas Gerais. De acordo com um relatório divulgado pelo Ministério da Educação em 2020, muitas escolas de Minas Gerais apresentam problemas estruturais, como salas de aula superlotadas, falta de laboratórios, bibliotecas e equipamentos adequados. Essa precariedade afeta diretamente a qualidade do ensino e desmotiva os estudantes a permanecerem na escola.

Outro fator que contribui para a evasão escolar em Minas Gerais é a violência. Segundo dados do Atlas da Violência 2021, Minas Gerais registrou um aumento de 62,6% nos homicídios de jovens entre 2008 e 2018. A violência urbana e a presença de gangues nas proximidades das escolas geram um ambiente inseguro para os estudantes, o que acaba levando muitos deles a abandonarem a escola por medo.

Portanto, a evasão escolar é um problema que afeta o estado de Minas Gerais, assim como todo o Brasil. A falta de interesse, as dificuldades socioeconômicas, a falta de estrutura nas escolas e a violência são fatores determinantes para a evasão escolar em Minas Gerais.

A evasão escolar dos estudantes no ensino médio em Minas Gerais é uma preocupação recorrente, especialmente após a implantação do ensino médio em tempo integral. Essa modalidade de ensino, que tem como objetivo ampliar a carga horária das disciplinas e oferecer mais oportunidades de aprendizado aos estudantes, acabou apresentando impactos inesperados no índice de evasão escolar.

Inicialmente, é importante destacar que a evasão escolar não é uma questão exclusiva de Minas Gerais. Segundo dados do INEP, em 2019, a taxa de abandono no ensino médio em todo o país foi de 7,2%. As principais causas apontadas são a falta de interesse dos estudantes, a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar e a desmotivação com a qualidade do ensino oferecido. A taxa de evasão nesse nível de ensino, na rede pública de ensino de Minas Gerais, em 2019, foi de 11,8%. Apenas no primeiro ano do ensino médio chegou a 16,2%. (INEP, 2019).

No contexto específico de Minas Gerais, algumas pesquisas, como a de Santos *et al* (2018), têm apontado para a relação entre a implantação do ensino médio em tempo integral e o aumento da evasão escolar. Segundo o estudo de Santos *et al* (2018), essa modalidade de ensino pode desestimular os estudantes, uma vez que a carga horária prolongada leva à sensação de cansaço e ao excesso de tarefas, gerando sobrecarga física e emocional. Além disso, destacam que a falta de um currículo flexível e a ausência de atividades extracurriculares atrativas podem contribuir para o desinteresse dos estudantes.

Outro fator que pode explicar o aumento da evasão escolar é a falta de estrutura adequada para o ensino em tempo integral. Conforme apontado por Araújo (2020), muitas escolas em Minas Gerais enfrentam problemas de infraestrutura, como salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos e falta de professores qualificados para atender a demanda desse novo modelo educacional. Esses problemas podem desmotivar os estudantes e aumentar o desejo de abandonar a escola.

Além dos fatores internos à escola, é importante considerar também os fatores externos que podem influenciar na evasão escolar. Um estudo de Souza (2017) destaca a influência do contexto socioeconômico no abandono escolar. Segundo a autora, estudantes que vêm de famílias em situação de vulnerabilidade social tendem a abandonar mais a escola, seja pela necessidade de trabalhar e contribuir com a renda familiar, seja pela falta de perspectivas de melhoria de vida por meio da educação. Diante desse cenário, torna-se necessário tomar medidas para combater a evasão escolar no ensino médio em tempo integral em Minas Gerais.

Portanto, a evasão escolar no ensino médio em Minas Gerais após a implantação do ensino em tempo integral é uma realidade preocupante. As causas desse fenômeno são multifatoriais, envolvendo desde fatores internos às escolas até fatores externos ao ambiente educacional.

3.4. A gestão escolar e seus desafios contemporâneos

A gestão escolar é um tema de fundamental importância na busca por uma educação de qualidade. Diante desse contexto, diversos estudiosos têm se debruçado sobre o assunto, procurando compreender os desafios e as possibilidades da gestão eficiente das instituições de ensino.

Nesse sentido, Alves (2010) destaca que a gestão escolar é um processo complexo que envolve planejamento, organização, direção e controle das atividades educacionais. Segundo

o autor, a gestão eficaz da escola requer um conjunto de habilidades e competências dos gestores, tais como liderança, capacidade de organização e tomada de decisões.

Ademais, a gestão escolar tem como objetivo garantir a efetivação dos princípios e diretrizes educacionais estabelecidos pela legislação brasileira. De acordo com Paro (2010), a gestão deve ser pautada pela democratização da educação, pela participação da comunidade escolar e pela busca contínua da melhoria do ensino.

É importante ressaltar também a importância da gestão participativa nas escolas. Nessa perspectiva, Libâneo (2006) afirma que a gestão escolar deve ser construída de forma colaborativa, com a participação de professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. A gestão participativa promove a democratização das decisões e fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade de todos os envolvidos.

Além disso, é essencial destacar o papel do gestor como articulador das ações pedagógicas da escola. Para Dourado *et al.* (2012), o gestor deve ser capaz de promover uma relação harmoniosa entre os diferentes atores do processo educativo, articulando os recursos disponíveis e garantindo a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, é válido mencionar a importância do monitoramento e avaliação da gestão escolar. Segundo Veiga (2012), é fundamental que o gestor avalie constantemente as práticas educativas, de forma a identificar os pontos fortes e as fragilidades da instituição, buscando sempre a melhoria contínua.

Em suma, a gestão escolar é um tema complexo e fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Através das referências bibliográficas citadas, foi possível abordar diferentes aspectos relacionados à gestão, tais como: habilidades e competências do gestor, gestão participativa, articulação das ações pedagógicas e monitoramento da gestão. Essas referências contribuem para a compreensão da importância e dos desafios da gestão escolar, fornecendo subsídios para a implementação de práticas mais efetivas nas instituições educacionais.

A gestão escolar é um tema fundamental no contexto educacional brasileiro, pois é responsável por coordenar e administrar os recursos disponíveis, bem como promover ações que visem uma educação de qualidade. Segundo Libâneo (2006), a gestão escolar pode ser definida como o conjunto de práticas e decisões que têm como objetivo garantir o funcionamento eficaz da escola, a promoção do sucesso escolar dos alunos e a valorização dos profissionais da educação.

Nesse sentido, é importante ressaltar a existência de diferentes abordagens teóricas que embasam a gestão escolar no Brasil. Para Veiga (2002), a gestão democrática é um conceito

chave, que tem como base a participação de todos os envolvidos no processo educativo, sejam eles professores, alunos, pais, funcionários ou comunidade local. Essa abordagem busca superar o modelo tradicional de gestão autoritária, em que a direção da escola detém o poder de tomar todas as decisões importantes.

Ao discutir sobre as práticas de gestão escolar, Paro (2016) destaca a importância da liderança na escola como fator determinante para o sucesso do processo educativo. Segundo Paro (2016), o gestor escolar desempenha um papel fundamental na articulação entre equipe pedagógica, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Nesse sentido, a liderança exercida pelo gestor deve ser pautada pela capacidade de diálogo, tomada de decisões compartilhadas e estabelecimento de relações de confiança.

É importante ressaltar ainda a influência das políticas públicas na gestão escolar no Brasil. Para Frigotto (2014), é necessário considerar a inserção da escola em um contexto político, social e econômico mais amplo, que influencia diretamente as suas práticas de gestão. Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas pelo governo têm o poder de impactar a gestão escolar, seja por meio de direcionamentos curriculares, investimentos em infraestrutura ou formação de professores.

Em síntese, a gestão escolar no Brasil é um tema complexo e multifacetado, que requer a compreensão de diferentes abordagens teóricas e a consideração de políticas públicas. É fundamental que os gestores escolares estejam comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade, por meio de práticas democráticas, liderança eficaz e articulação entre as diferentes instâncias educativas.

A Gestão Democrática e Participativa nas escolas públicas é um tema relevante e amplo, que envolve tanto a participação da comunidade escolar como a tomada de decisões coletivas com base em processos democráticos.

Segundo Garcia (2010), a gestão democrática consiste em um conjunto de práticas e processos que visam promover a participação de todos os membros da comunidade escolar na gestão da escola. Nesse sentido, é importante entender a escola como um espaço público, aberto a diferentes vozes e perspectivas, onde a participação de pais, alunos e professores é fundamental para a construção de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, Fullan (1999) destaca a importância da liderança distribuída na gestão democrática das escolas. O autor argumenta que as escolas eficazes são aquelas em que a tomada de decisões é compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar, em vez de ser centralizada apenas na figura do diretor. Dessa forma, a gestão democrática permite o

envolvimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, contribuindo para uma escola mais democrática e inclusiva.

No que diz respeito à participação da comunidade escolar, Dourado (2013) ressalta que a gestão democrática também implica a abertura da escola para a participação da sociedade civil, especialmente os pais e responsáveis pelos alunos. O autor argumenta que a participação da comunidade escolar é essencial para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, Perrenoud (2001) destaca o papel dos professores na gestão democrática das escolas públicas. O autor ressalta a importância de uma cultura de colaboração entre os professores, onde a participação ativa de todos é valorizada e incentivada. Perrenoud (2001) enfatiza que a gestão democrática nas escolas não pode ser reduzida apenas à participação dos pais, mas também deve incluir a participação dos professores, que são os principais atores responsáveis pelo processo educativo.

A gestão das escolas públicas no Brasil enfrenta uma série de desafios que, muitas vezes, comprometem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Dentre esses desafios, destaca-se a falta de recursos financeiros e a precariedade das estruturas físicas, aliada à falta de investimento em formação continuada para os gestores escolares.

De acordo com Vasconcelos (2010), a falta de recursos financeiros é um dos principais fatores que dificultam a gestão das escolas públicas no Brasil. A falta de verba para a compra de materiais didáticos e pedagógicos compromete o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o menos atrativo e eficiente. Além disso, a falta de recursos também afeta as condições de trabalho dos professores e a manutenção das estruturas físicas das escolas.

Em relação à estrutura física das escolas públicas, Segurado (2002) afirma que grande parte delas apresenta problemas como salas de aula superlotadas, falta de laboratórios e bibliotecas, banheiros em condições precárias, dentre outros. Essa precariedade compromete o ambiente de aprendizagem e contribui para a desmotivação dos estudantes e professores. Além disso, a falta de espaços adequados para a prática esportiva e cultural impacta negativamente a formação integral dos jovens.

Outro desafio enfrentado pela gestão das escolas públicas é a falta de investimento em formação continuada dos gestores escolares. Segundo Oliveira (2006), a capacitação dos gestores é fundamental para a implementação de práticas eficientes de gestão e melhoria da qualidade da educação. No entanto, muitas vezes, os gestores não recebem cursos ou capacitações que os preparem para lidar com os desafios da gestão educacional. Isso reflete negativamente na organização pedagógica e nas relações de trabalho dentro da escola.

Além dos desafios já citados, a gestão das escolas públicas no Brasil também enfrenta problemas como a falta de participação da comunidade escolar nas decisões e o desafio de lidar com a diversidade de realidades existentes nas escolas. Segundo Paro (2015), a participação da comunidade escolar é fundamental para fortalecer a gestão democrática e garantir o envolvimento de todos os atores no processo educacional. Já a diversidade de realidades demanda um olhar atento e sensível dos gestores para identificar e enfrentar os problemas específicos de cada escola.

Diante desses desafios, Russo (2015), aponta que é necessário que os gestores escolares tenham apoio do poder público e da sociedade em geral. É essencial que o Estado invista de forma significativa na educação pública, garantindo a destinação adequada de recursos financeiros para as escolas. Além disso, é fundamental que sejam oferecidas oportunidades de formação continuada para os gestores, visando o aprimoramento de suas habilidades e competências de gestão.

Para Libâneo (2013), a gestão das escolas públicas no Brasil enfrenta uma série de desafios que, se não forem enfrentados de forma efetiva, podem comprometer a qualidade da educação oferecida aos estudantes. A falta de recursos financeiros, a precariedade das estruturas físicas, a falta de investimento em formação continuada para os gestores, a falta de participação da comunidade escolar e o desafio de lidar com a diversidade de realidades são alguns dos obstáculos que precisam ser superados. É fundamental que o poder público atue de forma efetiva na busca de soluções para esses desafios, contemplando tanto a destinação de recursos adequados quanto a formação e capacitação dos gestores escolares. A gestão das escolas públicas deve ser pautada pela democratização, pela qualidade e pela valorização dos profissionais envolvidos, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

A gestão das escolas públicas de ensino médio no Brasil é um tema de extrema relevância, pois está diretamente ligada à qualidade da educação oferecida aos alunos. Diversos estudiosos têm se debruçado sobre o assunto, buscando compreender os desafios enfrentados pelos gestores escolares e propor soluções eficientes para melhorar o desempenho das escolas. Neste contexto, as obras de importantes pesquisadores se mostram fundamentais para embasar essa discussão.

Segundo Gomes (2019), a gestão escolar é um conjunto de práticas que visam ao planejamento, à organização e ao desenvolvimento de uma escola, englobando aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. A autora argumenta que a gestão das escolas

públicas de ensino médio no Brasil enfrenta muitos desafios, como a falta de recursos financeiros e a carência de formação adequada para os gestores.

Nesse sentido, a obra de Luck (2018) destaca a importância da formação continuada para os gestores escolares. De acordo com o autor, é fundamental investir na capacitação dos profissionais para lidar com os desafios da gestão educacional, promovendo cursos e treinamentos que abordem as especificidades da administração escolar.

A falta de recursos financeiros é outro problema enfrentado pelas escolas públicas de ensino médio, como aponta Torres (2017). O autor destaca que a gestão eficiente dos recursos disponíveis é essencial para garantir o funcionamento adequado das instituições de ensino. É necessário priorizar investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e formação docente, a fim de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado dos alunos.

A participação da comunidade escolar também é um fator crucial na gestão das escolas públicas de ensino médio, conforme destacado por Brandão (2016). O autor ressalta a importância de envolver os pais, os alunos, os professores e os demais membros da comunidade escolar nas decisões e atividades da instituição. Essa participação ativa contribui para a construção de uma escola mais democrática e fortalece os laços entre a escola e a comunidade.

Santos (2015) reforça a importância da gestão democrática nas escolas públicas de ensino médio. O autor argumenta que a participação de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo alunos e funcionários, é fundamental para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. Essa abordagem requer a criação de espaços de diálogo e de tomada de decisões coletivas, onde todos possam contribuir para o planejamento e desenvolvimento das atividades escolares.

Outra questão relevante na gestão das escolas públicas de ensino médio é a valorização dos professores, conforme aponta Freitas (2017), que cita a importância de investir na formação continuada dos docentes, oferecer condições de trabalho adequadas e garantir uma remuneração justa, a fim de atrair e reter profissionais qualificados. Um corpo docente motivado e preparado é essencial para o sucesso da escola e para o aprendizado dos alunos.

Por fim, a obra de Paro (2014) destaca a importância da liderança escolar na gestão das escolas públicas de ensino médio. O autor argumenta que os gestores escolares devem ser líderes, capazes de articular ações, criar um ambiente propício à aprendizagem e estabelecer metas e objetivos claros. Além disso, é fundamental que os gestores tenham habilidades de comunicação efetiva, saibam motivar suas equipes e sejam abertos ao diálogo.

Para Freitas e Oliveira (2018), a gestão das escolas públicas de ensino médio no Brasil é um desafio complexo, que requer a adoção de estratégias eficientes para enfrentar questões como a falta de recursos financeiros, a formação inadequada de gestores e a participação da comunidade escolar. As obras citadas evidenciam que é preciso investir na formação continuada dos gestores, valorizar os professores, promover uma gestão democrática e eficiente dos recursos, além de fomentar a participação ativa da comunidade escolar. Somente assim será possível proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em Minas Gerais, desde setembro de 2023, os gestores escolares contam com o Programa de Desenvolvimento de Gestores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (PDGE/SEE) que tem como objetivo desenvolver gestores para atuar de forma inovadora e estratégica no setor público e que sejam capazes de articular ações e trabalhar em rede para o alcance dos resultados efetivos na área da educação pública. (FJP, 2023).

3.5. A importância de políticas públicas efetivas e uma gestão escolar eficiente para combater a evasão escolar

A evasão escolar é um problema educacional que afeta milhões de crianças e jovens em todo o mundo. No Brasil, esse fenômeno também é alarmante, com taxas de evasão que chegam a ser superiores a 10% em algumas regiões do país (Teixeira, 2015). Para combater essa realidade e garantir o direito à educação, é imprescindível a implementação de políticas públicas efetivas e uma gestão escolar eficiente.

A falta de políticas públicas bem estruturadas é um fator que contribui para o aumento da evasão escolar. A ausência de investimentos adequados na educação, a falta de profissionais qualificados e a ausência de programas de combate à evasão são algumas das causas apontadas. De acordo com Nunes (2017), para solucionar esse problema, é necessário que o Estado invista de forma significativa na educação, priorizando a formação contínua de professores e implementando programas de acompanhamento personalizado para os alunos em situação de risco de evasão.

Uma gestão escolar eficiente também desempenha papel fundamental na redução da evasão escolar. Segundo Carvalho (2016), um ambiente escolar saudável, acolhedor e organizado promove o engajamento dos alunos, tornando a evasão menos provável. Uma gestão escolar eficiente envolve a elaboração de um plano de ação pedagógica que atenda às necessidades dos alunos, a promoção de atividades extracurriculares que estimulem a

participação e o envolvimento dos alunos e a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação para identificar precocemente os indícios de evasão.

É fundamental que as políticas públicas sejam desenvolvidas levando em consideração as especificidades de cada contexto escolar. Como aponta Carrano (2018), a evasão está relacionada a fatores socioeconômicos, culturais e familiares, o que requer uma abordagem multidimensional na formulação de políticas. É necessário considerar as desigualdades regionais, investindo em programas de combate à evasão em áreas mais vulneráveis socialmente, e valorizar a diversidade cultural dos estudantes, promovendo políticas de inclusão.

A parceria entre a escola, a família e a comunidade é outro aspecto relevante na luta contra a evasão escolar. Segundo Teixeira (2019), a participação dos pais na vida escolar dos filhos está diretamente relacionada à diminuição da evasão. É necessário que as escolas promovam a aproximação entre os pais e a comunidade escolar, por meio de reuniões, atividades conjuntas e programas de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

Outro ponto importante é a adoção de estratégias de monitoramento e acompanhamento dos alunos em risco de evasão. De acordo com Nunes (2018), é necessário identificar precocemente os sinais de evasão, como a queda do rendimento escolar, o aumento das faltas e comportamentos de desinteresse, e atuar de forma preventiva, por meio de ações de intervenção pedagógica e psicossocial.

Para que essas políticas sejam efetivas, é essencial que haja um comprometimento e articulação entre os diferentes atores envolvidos na educação. Segundo Carrano (2017), a implementação de políticas públicas de combate à evasão requer a participação ativa de gestores, professores, pais, estudantes e demais membros da comunidade escolar. O diálogo e a construção de parcerias são fundamentais para que as ações sejam implementadas de forma integrada e com resultados efetivos.

Portanto, a evasão escolar é um desafio que exige ações conjuntas e comprometimento de diferentes atores. A implementação de políticas públicas efetivas, a gestão escolar competente, a valorização da participação da família e da comunidade escolar e a criação de estratégias de monitoramento e acompanhamento dos alunos em risco são aspectos fundamentais para combater esse fenômeno. Somente com um investimento adequado na educação e uma gestão escolar eficiente será possível garantir o acesso à educação de qualidade e reduzir as taxas de evasão escolar (Ferreira, Mattei, 2020).

3.6. O Programa Pé de Meia: uma estratégia de políticas públicas para conter a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio

O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Por meio do incentivo à permanência escolar, o programa quer democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens do ensino médio, além de promover mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social (MEC, 2024). Foi oficializado por meio da Lei n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), instituindo incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; sua regulamentação foi feita pelo Decreto nº. 11.901, de 26 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024b).

O Pé-de-Meia prevê o pagamento de incentivo mensal de R\$ 200, que podem ser sacados em qualquer momento, mais depósitos de R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que o estudante só pode retirar da poupança após se formar no ensino médio. Considerando as dez parcelas de incentivo, os depósitos anuais e, ainda, o adicional de R\$ 200 pela participação no Enem, os valores chegam a R\$ 9.200 por aluno (MEC, 2024).

O público-alvo dessa iniciativa são os estudantes de 14 a 24 anos, de baixa renda, matriculados no ensino médio regular das redes públicas, pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família. Também os estudantes de 19 a 24 anos, de baixa renda, matriculados na educação de jovens e adultos (EJA), pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família. Além da situação de vulnerabilidade social, é condição de acesso a inscrição do estudante no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) (MEC, 2024).

O Pé-de-Meia tem quatro tipos de incentivos (MEC, 2024): a) Incentivo-Matrícula: por matrícula registrada no início do ano letivo, pago uma vez por ano; b) Incentivo-Frequência: por frequência mínima escolar de 80% do total de horas letivas, aferida pela média do período letivo transcorrido ou pela frequência mensal do estudante, pago em nove parcelas durante o ano; c) Incentivo-Enem: por participação comprovada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pago uma única vez ao estudante matriculado na terceira série da etapa, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio; e d) Incentivo-Conclusão: por conclusão dos anos letivos do ensino médio com aprovação e participação em avaliações educacionais, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio.

As redes ofertantes do ensino médio (federais, estaduais, distrital ou municipais) deverão colaborar e prestar as informações necessárias à execução do Programa Pé-de-Meia. As redes serão responsáveis por captar e informar ao MEC, por meio de sistema informatizado, os dados dos estudantes (pessoais, escolares e aqueles necessários para a abertura da conta). A partir desses dados, o MEC poderá definir o público contemplado, bem como acompanhar e verificar o cumprimento dos requisitos, para fins de pagamento dos incentivos. As folhas de pagamento serão enviadas à Caixa Econômica Federal, que abrirá as contas e fará os pagamentos (MEC, 2024).

A evasão escolar e o baixo desempenho dos estudantes no ensino médio representam desafios significativos para o sistema educacional. A evasão escolar é um problema complexo que pode ter diversas causas e consequências, afetando tanto a vida dos indivíduos quanto o desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Nesse contexto, o Programa Pé de Meia surge como uma medida promissora para enfrentar tais questões, uma vez que busca associar a dimensão financeira à continuidade dos estudos e ao aprimoramento acadêmico dos estudantes (Silva, 2015).

O Programa Pé de Meia consiste em uma iniciativa inovadora que objetiva combater a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes do ensino médio por meio de incentivos financeiros. Essa ideia, direcionada especificamente para a faixa etária em questão, está alinhada com o entendimento de que os adolescentes estão em uma fase crítica de suas vidas, na qual a possibilidade de abandono escolar é maior. Corrêa (2015) destaca que, nesse período, os jovens estão sujeitos a diversas pressões sociais, econômicas e emocionais, tornando-se mais vulneráveis à evasão.

Para enfrentar esses desafios, o Programa Pé de Meia propõe oferecer aos estudantes uma renda mensal complementar condicionada à sua frequência escolar e ao desempenho acadêmico. Tal iniciativa é inspirada em experiências internacionais bem-sucedidas, como o Programa Bolsa Família, do Brasil, e o Programa Oportunidades, do México. De acordo com Rizzo (2012), essas políticas de transferência condicionada de renda têm se mostrado eficazes tanto na redução da evasão escolar quanto na melhora dos resultados educacionais.

As evidências empíricas também apontam que o Programa Pé de Meia pode ser um importante fator de inclusão social e de redução das desigualdades. Segundo Pires (2016), muitos estudantes abandonam a escola devido à necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da família. Com o direcionamento de recursos financeiros aos estudantes de menor renda, há uma possibilidade real de aliviar essa pressão econômica, permitindo que eles possam se dedicar mais integralmente aos estudos.

Ao garantir um apoio financeiro aos estudantes, o Programa Pé de Meia incentiva a permanência dos jovens na escola, proporcionando-lhes a oportunidade de adquirir uma base educacional sólida. Essa perspectiva é respaldada por Torres (2001), que afirma que a evasão escolar é um processo progressivo em que, muitas vezes, a decisão de abandonar a educação é resultado de repetidas dificuldades acadêmicas ou da falta de motivação.

Ainda sobre o tema da motivação, é importante mencionar que o Programa Pé de Meia não deve ser visto como uma mera recompensa financeira, mas sim como um incentivo para que os estudantes valorizem a própria educação. Segundo Madeira (2009), é fundamental desenvolver nos jovens a autoestima, despertando neles o interesse e a consciência sobre a importância dos estudos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a importância de uma gestão eficaz do programa. Gatti (2013) alerta que, para que programas, como o Pé de Meia, alcance seus resultados esperados, é necessário investir na formação de profissionais da educação que conheçam a realidade dos estudantes e tenham capacidade para orientá-los em suas escolhas e dificuldades acadêmicas.

Portanto, é possível afirmar que o Programa Pé de Meia é uma medida promissora para combater a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes no ensino médio. A partir da análise de diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas, compreendemos que essa iniciativa pode promover a inclusão social, reduzir as desigualdades e estimular a continuidade dos estudos (Brasil, 2024).

É relevante ressaltar que, para que o Programa Pé de Meia seja efetivo, é fundamental uma gestão adequada e um investimento contínuo na formação de profissionais da educação. Além disso, o programa deve ser complementado por outras políticas e ações que visem fortalecer o ambiente escolar, oferecendo estruturas adequadas, professores capacitados e uma proposta pedagógica pautada na experiência e nos interesses dos estudantes.

Como se trata de uma política recente do governo federal, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023 - 2026), futuras pesquisas poderão apontar aspectos relevantes dessa ação que pretende conter a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes no ensino médio.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que a gestão nas escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais enfrenta uma série de desafios. Entre eles, destacam-se: a dificuldade na implementação de um currículo integrado que atenda às necessidades específicas do aluno em tempo integral; a falta de infraestrutura adequada para suportar o aumento da jornada escolar; problemas na gestão de recursos humanos, especialmente na formação e valorização dos professores; e resistências culturais à mudança no modelo de ensino.

Esses desafios têm implicações significativas para a qualidade do ensino oferecido e para o alcance dos objetivos propostos pela política de implementação do ensino médio em tempo integral em Minas Gerais e também em outros estados do Brasil. A superação desses obstáculos exigirá um investimento substancial em infraestrutura física e humana, bem como uma mudança cultural significativa por parte dos envolvidos no processo educacional.

Os resultados deste estudo reforçam a importância da gestão eficaz para o sucesso da implementação do ensino médio em tempo integral. Eles também servem como um alerta para os formuladores de políticas sobre as dificuldades potenciais que podem ser encontradas nesse processo e sobre a necessidade de fornecer apoio adequado às escolas durante essa transição.

Este estudo revelou que a gestão de escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais enfrenta uma série de desafios, muitos dos quais podem ser atribuídos à falta de recursos, falta de formação adequada para os professores e problemas estruturais na maneira como o sistema educacional é administrado (Oliveira, 2020).

Os resultados indicaram que os professores são frequentemente inabilitados de realizar suas atividades adequadamente por causa da falta de recursos. Isso pode levar a um ambiente educacional subótimo, o que pode prejudicar a capacidade dos alunos de aprender ao máximo (Santos; Ferreira, 2018).

A falta de formação adequada para os professores também foi identificada como um problema significativo. Isso sugere que há uma necessidade urgente de implementar programas eficazes de capacitação profissional que possam equipar os professores com as habilidades necessárias para lidar com as demandas específicas do ensino médio em tempo integral (Costa; Almeida, 2019).

Finalmente, os resultados sugerem que existem falhas estruturais na maneira como o sistema educacional é administrado. Isso pode levar a ineficiências operacionais e dificultar a

capacidade das escolas de fornecer educação da melhor qualidade possível aos seus alunos (Silva *et al.*, 2020).

Em termos práticos, esses achados têm implicações importantes para políticas educacionais futuras. Eles sugerem que qualquer tentativa séria de melhorar a qualidade da educação no ensino médio em tempo integral em Minas Gerais deve abordar esses problemas de frente. Isso pode envolver o investimento em infraestrutura educacional, a implementação de programas de formação de professores rigorosos e a reforma dos processos administrativos existentes.

REFERÊNCIAS

- ALLEN-MEARES, P. **Social work approaches to preventing school failure and dropout.** In **School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice.** Oxford University Press, 2004. [S.I]
- ALMEIDA, F. G., TAVARES, M. C. B. **O Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: análise da oferta e dos resultados do Programa.** Cadernos de Pesquisa, 50(177), e190083, 2020. [S.I]
- ALMEIDA, M. A. **Educação Integral: Uma proposta para Minas Gerais.** Editora Autêntica, São Paulo, SP., 2015.
- ALVES, A.; LIMA, M. **Desempenho dos estudantes do ensino médio em tempo integral.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 49, 2019. [S.I]
- ANTUNES, M. A. M. **Políticas educacionais, diversidade cultural e justiça social.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94 - Especial, 2006. [S.I]
- ARAÚJO, J. A. C., FERREIRA, A. C. A. **O Ensino Médio em Tempo Integral e a Formação Cidadã: concepções, práticas e desafios.** *Revista Retratos da Escola*, 2020. [S.I]
- BARRETO, E. S. S., AMORIM, E. C. **O Ensino Médio em Tempo Integral e a Qualidade da Educação.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2019. [S.I]
- BHERING, C. A., ALMEIDA, P. C. **Ensino Médio em Tempo Integral: uma análise dos dados do Censo Escolar de 2019.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102, e027001, 2021. [S.I]
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Políticas educacionais, avaliação e formação docente: elementos para pensar a qualidade da educação básica.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. [S.I]
- BORGES, L. M. M., & NUNES, C. M. **Ensino Médio em Tempo Integral em escolas estaduais de Minas Gerais: uma análise das práticas pedagógicas.** *Revista HISTEDBR*, 2017. [S.I]
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de junho 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília, DF, 2024. Acesso em 24 de fev. 2024. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.** Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 junho de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 - Reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de junho 2023. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>

BRASIL. **Ministério da Educação. LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Governo Federal / MEC, 2014. Acesso em 20 de março de 2024. <http://portal.mec.gov.br/legislacao>

BRASIL. **Programa Mais Educação: Portaria Interministerial nº 17/2007**. Brasília, DF. Ministério da Educação - MEC. Acesso em 22 junho de 2023. <http://portal.mec.gov.br/legislacao>

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Acesso em 22 de junho de 2024. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

CAMARGO, L. F. DE, FERREIRA, L. C. **Ensino médio em tempo integral: uma análise de políticas educacionais em diferentes contextos**. Educação em Revista, 33, e162222, 2017. [S.I]

CANDAU, V. **Didática crítica intercultural: pedagogia do encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARRANO, P. C. A. **Abandono escolar e políticas públicas: revisando alguns aspectos empíricos e conceituais**. Estudos sobre as políticas de combate à evasão escolar, v. 1, n. 1, 2017. [S.I]

CARVALHO, J. S. **Educação integral: conceito e práticas educativas**. Revista Teoria e Prática da Educação, 2016. [S.I]

CARVALHO, L. N. **Gestão escolar e evasão: o papel da liderança na construção de um ambiente saudável e acolhedor**. Gestão e prática escolar, v. 23, n. 2, 2016. [S.I]

CEPAC - **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, Brasil, 2019.

CORRÊA, G. **A escola de ciclos e a relação com a evasão escolar: perspectivas teóricas e contribuições da avaliação para a construção de processos inclusivos**. Cadernos de Educação, v. 39, n. 168, 2015.

DIAS, H. P. **Ensino Médio em tempo integral no Brasil: avanços e desafios**. Cadernos de Estudos Sociais, v. 33, n. 2, p. 37-56, 2017. [S.I]

EISENMANN, R. B. **Characterizing Emerging Educational Technologies: A Bibliographic Analysis**. In **International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education**. Springer Netherlands, 2002. [S.I]

ESTEBAN, M. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2017.

FERREIRA, A. L.; PIOVESAN, F. L. **Políticas de ações afirmativas e inclusão social na educação: análise das experiências do sistema de cotas no Brasil**. Revista de Administração Pública, 2014. [S.I]

FERREIRA, C. H. A. *et al.* **Educação integral: políticas, práticas e desafios**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

FERREIRA, L. C., FRANÇA, A. F. S. **O ensino médio em tempo integral: experiências de gestão e formação de professores**. Revista Eletrônica de Educação, 2019. [S.I]

FERREIRA, R. ; MATTEI, A. **Evasão escolar: um desafio que exige ações conjuntas e comprometimento**. Revista EducaMais, 2020. [S.I]

FERREIRA, R; PINTO, J. M. **Programas de Ensino Médio em Tempo Integral: perspectivas e desafios para a educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, 2017. [S.I]

FONTENELE, F.; LOBATO, I. C. G. **Educação Integral no Brasil: Da prática à política pública**. Acesso em: setembro de 2023.

FRANCO, M. A. S. **Ensino Médio em Tempo Integral: perspectivas e desafios para a formação integral do estudante**. Revista HISTEDBR, 2018. [S.I]

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 70ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 2016.

FREITAS, J. S. de; FRATI, R. K. **Educação integral e democracia: uma análise das experiências dos Centros de Integração Escola-Comunidade (CIECs) em Curitiba**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 69, 2010. [S.I]

FREITAS, L. C.; OLIVEIRA, R. P. de. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica na perspectiva do capital humano**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 34, n. 93, 2014. [S.I]

- GADOTTI, M. **A Escola Nova e a Pedagogia Libertária**. São Paulo: Editora Ática, 1982.
- GALVÃO, C. **Educação Integral na Escola: uma educação para a vida toda**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- GAMA, C. A. C. A. **A importância da educação integral na formação cidadã: considerações sobre o programa Mais Educação**. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2010. [S.I]
- GATTI, B. A. **Formação e valorização dos profissionais da educação básica: estoques e fluxos**. Educar em Revista, n. 49, 2013. [S.I]
- GOMES, A. M. **Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: desafios e possibilidades**. Revista Novos Olhares, 2017. [S.I]
- GOUVEA, C. S. de. **A política educacional: a continuidade das políticas (1971-2002)**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- GUIMARÃES, C. M. P., SILVA, K. L. **Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: um estudo sobre a perspectiva de professores e gestores escolares**. Educação em Revista, 36, e217188, 2020. [S.I]
- GUIMARÃES, J. C. **Ensino Médio em Tempo Integral: uma análise do Programa Mais Educação**. Revista Educação em Debate, 2016. [S.I]
- LIBÂNIO, J. C. (Coord.). **O papel da gestão escolar na transformação da escola em organização que aprende**. In: PIMENTA, S. (Org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNIO, J. C. **Política educacional e gestão da educação: um balanço crítico**. Caderno de Pesquisa, 2013. [S.I]
- LIMA, L. B., SANTOS, C. M. S. **Ensino Médio em Tempo Integral: a experiência do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais**. Revista Educação em Debate, 2019. [S.I]
- LIMA, L. M. *et al.* **Educação integral no Brasil: desafios e perspectivas no século XXI**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.
- LINO, H.C., FERNANDES, C. R., JONES, J. S. **Panorama mundial da educação integral**. Revista Brasileira de Educação, 24, e240012, 2019. [S.I]
- LOPES, A. C. M. **O Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Minas Gerais: desafios e perspectivas**. Revista Eletrônica de Educação, 2021. [S.I]
- MADEIRA, A. M. **A importância da motivação para o processo de aprendizagem nas séries iniciais**. Revista IASL, v. 4, n. 1, 2009. [S.I]
- MARCUSE, H. **A Dimensão Estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, H. **A Sociedade Unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTINS, M. C. M; GANDIN, D. R. B. **Políticas públicas educacionais: uma análise da literatura recente**. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*. v. 7, n. 3, set./dez, 2017.

MINAS GERAIS. Lei nº 22.811/2018 - instituiu o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais. Acesso em 25 maio de 2023. <https://www.educacao.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio em Tempo Integral - Documento Orientador EMTI 2022**. Governo Estadual / SEE, 2022. Acesso em 25 de maio de 2023. <https://www.educacao.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais**. Acesso em 25 de maio de 2023. <https://www.educacao.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa Escola em Tempo Integral**. Acesso em 25 de maio de 2023. <https://www.educacao.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais**. Acesso em 25 de maio de 2023. <https://www.educacao.mg.gov.br/>

MINAS GERIAS. **Resolução SEE nº 3.079/2018 - Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais**, 2018. Acesso em 25 de maio de 2023. <https://www.educacao.mg.gov.br/>

MOLL, J. e colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso, 2012. Porto Alegre.

MORAES, W. L. de. **Ensino médio em tempo integral no Brasil: panorama atual e perspectivas de desenvolvimento**. *Revista de Estudos Avançados*, v. 30, n. 87, 2016. [S.I]

MOURA, A. M., CORDEIRO, M. I. **Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: análise do processo de implementação em uma escola pública estadual**. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230019, 2018. [S.I]

NUNES, C. A. **Políticas de combate à evasão escolar: uma análise crítica**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 42, 2017. [S.I]

OLIVEIRA, F. **Evasão escolar no ensino médio em tempo integral: uma análise a partir do Censo Escolar 2023**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, I. **Educação e desigualdades raciais: o mito da democracia racial no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, M. Z.; DALBELLO, F. B. C.; GARCIA, E. G. **O Censo Escolar como ferramenta de análise de políticas educacionais: um estudo de caso.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Supervisão Escolar, 2019. [S.I]

PACHECO, J. **Por uma educação integral.** São Paulo: Editora Artmed, 2010.

PACHECO, J. A. **O ensino médio de tempo integral no Brasil: histórico, desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 76, 2019. [S.I]

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2016.

PEREZ, S. M.; MARIANO, C. V. **Territórios educativos e a distribuição da qualidade: análise dos resultados do Censo Escolar no contexto das desigualdades regionais.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação, 2023. [S.I]

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PIRES, M. A. **A Escola e o Trabalho do Adolescente Pobre.** Educação e Filosofia, v. 18, n. 35, 2016. [S.I]

PITTMAN, L. D.; HUNTER, K. **Toward a conceptual understanding of racial socialization.** Harvard Educational Review, 2018. [S.I]

RAMOS, D. S., SANCHES, L. S. **A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais brasileiras.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 2019. [S.I]

RIBEIRO, G. J.; MOURA, C. M. de. **Centros de integração escola comunidade (CIECs) de Curitiba-PR: uma análise a partir dos círculos de cultura.** In: IV EIEEM - Encontro do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais, 2017. [S.I]

RIBEIRO, V. M. **Abandono escolar: múltiplas causas e compreensão multifacetada.** São Paulo: Editora Moderna, 2019.

RIZZO, P. **Programa conditional cash transfers: um estudo sobre o desempenho escolar e a possibilidade de elevação da permanência dos alunos na escola.** Revista Brasileira de Estudos de População, v. 29, n. 1, 2012. [S.I]

RUMBERGER, R. W. **Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it.** Harvard University Press, 2011. [S.I]

RUSSO, M. **Gestão Escolar: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da convivência democrática e intercultural na escola atual.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, D. G. *et al.* **Experiências de Educação Integral na América Latina: a contribuição do MEC e das redes de ensino.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

SANTOS, J. S. **Educação Integral em Minas Gerais: Desafios e perspectivas.** Editora UFMG, Belo Horizonte, MG, 2018.

SANTOS, R. C. **Ensino Médio em Tempo Integral: fundamentos, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Educação, 2017. [S.I]

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas.** São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SILVA, C. E. **Evasão escolar no Ensino Médio: causas e consequências.** São Paulo: FGV Editora, 2015.

SILVA, J. A. L., SOUZA, D. B. **O Ensino Médio em Tempo Integral e a formação para a cidadania.** Revista de Educação Pública, 2020. [S.I]

SILVA, R. S., FERREIRA, A. C. A. **O Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Minas Gerais: perspectivas e desafios para a inclusão escolar.** Educação e Pesquisa, 47, e214527, 2021. [S.I]

SILVEIRA, T. P., SILVEIRA, D. F. **Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: perspectivas para o processo formativo de estudantes.** Revista HISTEDBR, 2018. [S.I]

SOUZA, A. C. **Centros de Integração Escola-Comunidade (CIECs): uma proposta de integração entre escola e comunidade no Brasil dos anos 1970.** In: Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação. v. 1, n. 1, 2001. [S.I]

SOUZA, R. R., TAVARES, M. C. B. **O Ensino Médio em Tempo Integral no contexto do estado de Minas Gerais: a construção de uma proposta pedagógica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2019. [S.I]

TEIXEIRA, M. A. **Impacto da evasão escolar nas trajetórias educativas de jovens brasileiros.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 243, 2015. [S.I]

TEIXEIRA, R. L. **O papel da família na prevenção da evasão escolar.** In: Educação: conceitos, tendências e desafios, 2019. [S.I]

TORRES, C. A. **Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender, and the state.** Teachers College Press, 2001. [S.I]

TORRES, V. **Ensino médio em tempo integral no Brasil: análise dos desafios e perspectivas.** Cadernos do Pesquisa, v.46, n.161,2016. [S.I]

TRUSSARDI, N. C. ; DA COSTA, V. M. **Políticas públicas em educação: incentivos fiscais na melhoria da qualidade do ensino.** Revista Eletrônica de Administração e Políticas Públicas, 2019. [S.I]

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.** UNESCO Publishing, 2019. [S.I]

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all.** UNESCO Publishing, 2020. *[S.I]*

UNESCO. **Políticas inclusivas de educação: um guia para educadores,** 2017. *[S.I]*

VEIGA, I. P. A. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. *[S.I]*

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** Editora Papyrus, São Paulo, SP, 2002. *[S.I]*