

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

Rosemare Cristina da Paixão

**ESTRATÉGIAS DE INVESTIMENTO E FINANCIAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS NA PERSPECTIVA DO BANCO
MUNDIAL**

Belo Horizonte

2024

Rosemare Cristina da Paixão

**ESTRATÉGIAS DE INVESTIMENTO E FINANCIAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS NA PERSPECTIVA DO BANCO
MUNDIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Organização e Estratégia, Inovação e Competitividade

Linha de pesquisa: Estratégia, Inovação e Competitividade

Orientador: Professor Dr. Hudson Fernandes Amaral

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiet de Almeida CRB6 3082

Paixão, Rosemare Cristina da.
P149e

Estratégias de investimento e financiamento para o ensino médio em tempo integral em Minas Gerais na perspectiva do banco mundial. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024. 193 p.

Orientador: Dr. Hudson Fernandes Amaral
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Ensino médio em tempo integral (EMTI) - Banco mundial - Financiamento e investimento - Efetividade
I. Rosemare Cristina da Paixão II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.70

FOLHA DE APROVAÇÃO



Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

FOLHA DE APROVAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

MESTRANDO(A): **ROSEMARE CRISTINA DA PAIXÃO**

Matrícula: 241487751

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

LINHA DE PESQUISA: Estratégia, Inovação e Competitividade

ORIENTADORA (A): **Prof. Dr. Hudson Fernandes Amaral**

TÍTULO: "Estratégias de Investimento e Financiamento para o Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais na perspectiva do Banco Mundial."

DATA: 08/11/2024

RESULTADO APÓS DELIBERAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA: **APROVADO(A)**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. **Hudson Fernandes Amaral**
Centro Universitário Unihorizontes

Prof. Dr. **Jersone Tasso Moreira Silva**
Centro Universitário Unihorizontes

Prof. Dr. **Everton Alex Avelar**
CEPCON/UFMG

Prof. Dr. **João Estevão Barbosa**
CEPCON/UFMG

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

ESTRATÉGIAS DE INVESTIMENTO E FINANCIAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito parcial para
obtenção do título de

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

de autoria de

ROSEMARE CRISTINA DA PAIXÃO

contendo 184 páginas

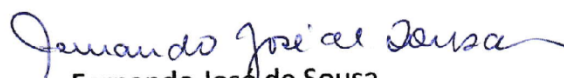
sob orientação de

PROF. DR. HUDSON FERNANDES AMARAL

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 20 de outubro de 2024



Fernando José de Sousa
REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo o coração à minha família e aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me em cada passo dessa caminhada, meu profundo reconhecimento pelo amor incondicional e pelo suporte em momentos difíceis. Sei que, muitas vezes, minha presença foi limitada, mas vocês compreenderam e estiveram comigo, com palavras de incentivo, carinho e compreensão. Cada gesto de apoio, mesmo nos silêncios, foi fundamental para que eu mantivesse a fé e a força necessárias para concluir mais essa etapa.

Aos meus amigos, que me acompanharam de perto ou de longe, quero agradecer por cada palavra de encorajamento, por cada vez que me motivaram a seguir em frente, mesmo quando o cansaço parecia prevalecer. Vocês foram uma fonte de energia e inspiração, e sou imensamente grata por ter amigos tão generosos e pacientes, que entenderam meus momentos de ausência e, mesmo assim, permaneceram ao meu lado.

Cada um de vocês, seja na família ou no círculo de amigos, teve um papel essencial no meu crescimento pessoal e acadêmico. Essa conquista também é de vocês.

Com todo o meu carinho e gratidão,

Rosemare Cristina da Paixão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado pai, cuja presença física não está mais entre nós, mas cujo amor, sabedoria e inspiração continuam vivos em minha memória e coração. Você foi meu primeiro professor, meu guia e meu herói. Sua partida deixou um vazio em minha vida, mas sua influência e exemplo de dedicação ao conhecimento sempre estarão comigo. Este trabalho é uma homenagem ao seu legado e uma expressão de gratidão por tudo o que você representou para mim. Ao meu esposo, minha rocha e meu maior apoiador, dedico este trabalho como um reflexo de nossa parceria e compromisso mútuo. Você tem sido meu pilar de força durante toda essa jornada acadêmica, incentivando-me a superar os desafios e celebrando cada conquista ao meu lado. Sua paciência, compreensão e amor incondicional são a base que me permite alcançar meus sonhos. Agradeço por estar ao meu lado, compartilhando alegrias, dificuldades e triunfos.

Ao meu filho, minha maior fonte de inspiração, esta dissertação é um testemunho do meu amor por você, do meu compromisso em construir um futuro melhor. Sua presença em minha vida trouxe uma nova dimensão de propósito e motivação. Que este trabalho seja um exemplo de perseverança e dedicação, inspirando-o a perseguir seus próprios objetivos com paixão e determinação.

À minha mãe, por seu amor incondicional, orientação e apoio contínuo. Sua força e sabedoria são uma fonte constante de inspiração em minha vida. Você sempre esteve presente, incentivando-me a buscar meus sonhos e lembrando-me do valor do trabalho árduo e da perseverança. Sua presença é um lembrete constante de que posso superar qualquer obstáculo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Hudson Fernandes Amaral, expresse minha sincera gratidão por suas diretrizes, conhecimento e apoio ao longo deste trabalho. Suas orientações e *insights* foram fundamentais para moldar minha pesquisa e aprimorar meus conhecimentos na área. Agradeço por sua paciência, compromisso e confiança em mim, tornando esta jornada acadêmica mais enriquecedora.

Agradeço profundamente aos membros da banca, Professor Doutor Alexandre Teixeira dias, Professor Doutor Ewerton Alex Avelar, Professor Doutor Jersone Tasso Moreira Silva e Professor Doutor João Estevão Barbosa Neto, por suas inestimáveis contribuições, sugestões e observações, que foram essenciais para o enriquecimento deste trabalho. Suas críticas construtivas, aliadas ao vasto conhecimento e experiência de cada um, desempenharam um papel fundamental no

aprimoramento desta pesquisa. Sou imensamente grata pela generosidade com que compartilharam suas percepções e por terem elevado a qualidade do meu trabalho com suas análises criteriosas.

A todos os que, de alguma forma, estiveram presentes em minha vida e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, meu profundo agradecimento. Suas palavras de encorajamento, apoio e amor têm sido inestimáveis.

Que este trabalho possa honrar a memória de meu pai, fortalecer o vínculo com minha família e contribuir para o avanço do conhecimento em minha área de estudo.

"O conhecimento é a chave que desbloqueia as portas do futuro, e a pesquisa é o caminho para explorar novos horizontes."

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa "Estratégia, Inovação e Competitividade" e tem como foco a análise da distribuição dos recursos financeiros, da formação de professores e da melhoria da infraestrutura escolar, além de investigar os impactos na qualidade da educação e nas percepções dos gestores e professores envolvidos. Além disso, busca analisar as interferências desses investimentos, em conjunto com o Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios de Minas Gerais, sobre a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Objetivo: Avaliar a efetividade do financiamento do Banco Mundial na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Estado de Minas Gerais.

Referencial Teórico: A pesquisa adota um conjunto diversificado de teorias: A *Teoria da Agência*, *Teoria do Investimento*, *Teoria do Orçamento Público*, *Teoria da Governança Pública* e a *Teoria do Currículo*, que serão abordadas oportunamente no decorrer deste trabalho.

Método: A metodologia adotada é quantitativa, combinando a análise de questionários aplicados a gestores e professores das escolas que adotaram o EMTI. Além disso, utiliza-se um modelo econométrico para examinar indicadores educacionais, como o PIB municipal, os valores investidos (VI) em Alimentação, Infraestrutura, Ações Educacionais, Estrutura e Outros Investimentos, além do tempo (ano de publicação do IDEB). A pesquisa investiga a variação do IDEB nos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023, relacionando-a com o PIB dos municípios e os investimentos feitos.

Resultados: Os resultados indicam que o financiamento do Banco Mundial foi determinante para a expansão do EMTI, mas desafios como a distribuição desigual de recursos e insuficiência de infraestrutura permanecem. Além disso, gestores e professores destacam a necessidade de mais capacitação docente. Apesar de melhorias no desempenho acadêmico, a evasão escolar ainda é alta em algumas regiões. A análise também sugere uma correlação entre os investimentos, o PIB municipal e o IDEB, indicando que os municípios com maior PIB tendem a ter melhor desempenho educacional.

Contribuições Teóricas/Metodológicas: Teoricamente, o estudo contribui para a compreensão da influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na formulação de políticas educacionais. Metodologicamente, a pesquisa propõe uma abordagem detalhada para analisar a relação entre o financiamento público, o PIB municipal e a efetividade educacional, oferecendo recomendações para otimizar a alocação de recursos.

Contribuições Gerenciais/Sociais: Gerencialmente, o estudo oferece orientações práticas para o aprimoramento da gestão dos recursos financeiros e das políticas públicas educacionais. Socialmente, destaca a relevância do EMTI como ferramenta de inclusão e equidade educacional, melhorando as oportunidades para os alunos e preparando-os para os desafios do futuro.

Palavras-chave: Ensino médio em tempo integral (EMTI). Banco Mundial. Financiamento e Investimento. Efetividade.

ABSTRACT

This study is part of the research line "Strategy, Innovation and Competitiveness" and focuses on analyzing the distribution of financial resources, teacher training and improvement of school infrastructure, in addition to investigating the impacts on the quality of education and perceptions of the managers and teachers involved. Furthermore, it seeks to analyze the interference of these investments, together with the Gross Domestic Product (GDP) of the municipalities of Minas Gerais, on the evolution of the Basic Education Development Index (IDEB).

Objective: To evaluate the effectiveness of World Bank financing in the implementation of Full-Time Secondary Education (EMTI) in the State of Minas Gerais.

Theoretical Framework: The research adopts a diverse set of theories: Agency Theory, Investment Theory, Public Budget Theory, Public Governance Theory and Curriculum Theory which will be addressed in due course throughout this work.

Method: The methodology adopted is quantitative, combining the analysis of questionnaires applied to managers and teachers at schools that adopted EMTI. Furthermore, it uses an econometric model to examine educational indicators, such as municipal GDP, the amounts invested (VI) in Food, Infrastructure, Educational Actions, Structure and Other Investments, in addition to time (year of IDEB publication). The research investigates the variation in IDEB in the years 2017, 2019, 2021 and 2023, relating it to the GDP of the municipalities and the investments made.

Results: The results indicate that World Bank financing was decisive for the expansion of EMTI, but challenges such as unequal distribution of resources and insufficient infrastructure remain. Furthermore, managers and teachers highlight the need for more teacher training. Despite improvements in academic performance, school dropout rates are still high in some regions. The analysis also suggests a correlation between investments, municipal GDP and IDEB, indicating that municipalities with higher GDP tend to have better educational performance.

Theoretical/Methodological Contributions: Theoretically, the study contributes to understanding the influence of international organizations, such as the World Bank, in the formulation of educational policies. Methodologically, the research proposes a detailed approach to analyze the relationship between public financing, municipal GDP and educational effectiveness, offering recommendations to optimize resource allocation.

Managerial/Social Contributions: Managerially, the study offers practical guidance for improving the management of financial resources and public educational policies. Socially, it highlights the relevance of EMTI as a tool for inclusion and educational equity, improving opportunities for students and preparing them for the challenges of the future.

Keywords: Full-time secondary education (EMTI). World Bank. Financing and Investment. Effectiveness.

RESUMEN

Este estudio se enmarca en la línea de investigación "Estrategia, Innovación y Competitividad" y se centra en analizar la distribución de recursos financieros, la formación docente y la mejora de la infraestructura escolar, además de investigar los impactos en la calidad de la educación y las percepciones de los directivos y docentes involucrados. Además, busca analizar la interferencia de esas inversiones, junto con el Producto Interno Bruto (PIB) de los municipios de Minas Gerais, en la evolución del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB).

Objetivo: Evaluar la efectividad del financiamiento del Banco Mundial en la implementación de la Educación Secundaria de Tiempo Completo (EMTI) en el Estado de Minas Gerais.

Marco teórico: La investigación adopta un conjunto diverso de teorías. Teoría de la agencia, Teoría de la inversión, Teoría del presupuesto público, Teoría de la gobernanza pública y Teoría del currículo que serán abordados en su momento a lo largo de este trabajo.

Método: La metodología adoptada es cuantitativa, combinando el análisis de cuestionarios aplicados a directivos y profesores de centros educativos que adoptaron EMTI. Además, utiliza un modelo econométrico para examinar indicadores educativos, como el PIB municipal, los montos invertidos (VI) en Alimentación, Infraestructura, Acciones Educativas, Estructura y Otras Inversiones, además del tiempo (año de publicación del IDEB). La investigación indaga en la variación del IDEB en los años 2017, 2019, 2021 y 2023, relacionándola con el PIB de los municipios y las inversiones realizadas.

Resultados: Los resultados indican que el financiamiento del Banco Mundial fue decisivo para la expansión de EMTI, pero persisten desafíos como la distribución desigual de los recursos y la infraestructura insuficiente. Además, directivos y docentes destacan la necesidad de una mayor formación docente. A pesar de las mejoras en el rendimiento académico, las tasas de abandono escolar siguen siendo elevadas en algunas regiones. El análisis también sugiere una correlación entre las inversiones, el PIB municipal y el IDEB, lo que indica que los municipios con mayor PIB tienden a tener un mejor desempeño educativo.

Aportes Teóricos/ Metodológicos: Teóricamente, el estudio contribuye a comprender la influencia de organismos internacionales, como el Banco Mundial, en la formulación de políticas educativas. Metodológicamente, la investigación propone un enfoque detallado para analizar la relación entre financiamiento público, PIB municipal y efectividad educativa, ofreciendo recomendaciones para optimizar la asignación de recursos.

Contribuciones gerenciales/sociales: Gerencialmente, el estudio ofrece orientación práctica para mejorar la gestión de los recursos financieros y las políticas educativas públicas. En el plano social,

destacalarelevancia de EMTI como herramienta para lainclusión y laequidad educativa, mejorandolas oportunidades de losestudiantes y preparándolos para losdesafiosdel futuro.

Palabras clave: Educación secundaria a tiempo completo (EMTI). Banco mundial. Financiamiento e Inversión. Eficacia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Influência do Banco Mundial no sistema educacional	26
Figura 2 Mapa Metodológico da pesquisa	30
Figura 3 Distribuição das SREs em Minas Gerais	61
Figura 4 Quantitativo de Escolas EMTI	62
Figura 5 Percurso financeiro BM-EMTI	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Investimentos do Banco Mundial no ensino médio de 2016 a 2023	54
--	----

Tabela 2 Tempo de atuação como gestor escolar	64
Tabela 3 Alocação de recursos financeiros	67
Tabela 4 Impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem	69
Tabela 5 Impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem	72
Tabela 6 Impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem	74
Tabela 7 Satisfação ou insatisfação geral com os investimentos financeiros	77
Tabela 8 Tempo de atuação como docente	95
Tabela 9 Área de conhecimento	97
Tabela 10 O respondente leciona atividades integradoras ou itinerários formativos	100
Tabela 11 Grau de satisfação com relação a regência de atividades integradoras ou itinerários formativos	102
Tabela 12 Grau de segurança pedagógica ao ministrar atividades integradoras ou itinerários formativos	105
Tabela 13 Avaliação da eficácia da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral	107
Tabela 14 Frequência com que o respondente lida com a falta de recursos durante ou após a implantação do novo ensino médio	110
Tabela 15 Frequência com que o respondente lida com a resistência dos alunos durante ou após a implantação do novo ensino médio	112
Tabela 16 Frequência com que o respondente incorpora novas abordagens pedagógicas em sua prática docente	115
Tabela 17 Grau de influência de novas abordagens pedagógicas na aprendizagem dos alunos	117
Tabela 18 Grau de envolvimento dos alunos com as mudanças propostas para o Ensino Médio em Tempo Integral	120
Tabela 19 Frequência de utilização de recursos para incentivar os alunos despertando interesse com a modalidade de ensino	122
Tabela 20 Grau de contribuição das mudanças de metodologia da avaliação do Ensino Médio em Tempo Integral para melhorar a aprendizagem dos alunos	125
Tabela 21 Grau de contribuição do aumento de carga horária efetiva do aluno na escola	127
Tabela 22 Grau de adequação da estrutura física da escola para implementação do Ensino Médio em Tempo Integral	130
Tabela 23 Percepção acerca do volume de investimentos	133

Tabela 24 Grau de insatisfação em lecionar no Novo Ensino Médio	135
Tabela 25 - Estatísticas de teste do modelo	151
Tabela 26 Resultado da estimação de parâmetros	151

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NUCONT	Núcleo de Contabilidade e Finanças
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SREs	Superintendências Regionais de Ensino
TI	Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Objetivos	28

<i>1.1.1 Objetivo geral</i>	28
<i>1.1.2 Objetivos específicos</i>	28
1.2 Justificativa	28
1.3 Adequação à linha de pesquisa	29
2 REVISÃO DA LITERATURA	31
2.1 Influência do Banco Mundial na educação brasileira	31
2.2 Reforma do Ensino Médio	32
2.3 Teoria do investimento	34
<i>2.3.1 Estrutura de Capital e Fontes de Financiamento</i>	34
<i>2.3.2 Alocação de Recursos e Eficiência</i>	35
<i>2.3.3 Sustentabilidade Financeira e Riscos</i>	35
<i>2.3.4 Percepção dos Docentes e Impacto no Sucesso da Reforma</i>	36
2.4 Teoria do Orçamento Público	36
2.5 Teoria da Governança Pública	39
2.6 Teoria da Agência	41
2.7 Teoria do currículo	42
<i>2.7.1 Marcos legais e diretrizes curriculares</i>	44
<i>2.7.2 Fundamentação Teórica sobre o Currículo do ensino médio de tempo integral</i>	44
<i>2.7.3 Implementação do ensino médio de tempo integral</i>	48
<i>2.7.4 Avaliação dos itinerários formativos e escolhas dos estudantes</i>	52
3 METODOLOGIA	59
3.1 Universo amostral	60
3.2 Coleta de dados	62
<i>3.2.1 Identificação dos Participantes:</i>	62
<i>3.2.2. Questionários Estruturados</i>	62
<i>3.2.3 Regressão Temporal e Transversal:</i>	63

3.2.4 Questionários Estruturados:	63
4 ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	64
4.1 Análise descritiva e percepção dos Gestores	64
4.2 Análise à luz da teoria de investimento	79
<i>4.2.1 Análise Descritiva da Alocação de Recursos</i>	80
<i>4.2.2 Impacto do Investimento na Qualidade Educacional</i>	80
<i>4.2.3 Desafios na Gestão dos Recursos</i>	80
<i>4.2.4 Adequação dos Recursos para a Implementação do EMTI</i>	80
<i>4.2.5 Satisfação Geral com os Investimentos Financeiros</i>	81
<i>4.2.6 Análise com Base na Teoria do Orçamento Público</i>	81
<i>4.2.7 Alocação de Recursos: Eficiência e Equidade</i>	81
<i>4.2.8 Efetividade dos Recursos no Contexto Educacional</i>	82
<i>4.2.9 Responsabilidade Fiscal e Sustentabilidade Financeira</i>	83
<i>4.2.10 Controle Orçamentário e Transparência</i>	83
<i>4.2.11 Participação Cidadã e Legitimação das Decisões Orçamentárias</i>	84
4.3 Análise com Base na Teoria da Governança Pública	84
<i>4.3.1 Transparência na Gestão Educacional</i>	85
<i>4.3.2 Participação Cidadã no Processo Educacional</i>	85
<i>4.3.3 Prestação de Contas e Responsabilidade</i>	86
<i>4.3.4 Mecanismos de Controle e Supervisão</i>	87
<i>4.3.5 Eficiência e Eficácia na Gestão dos Recursos Educacionais</i>	87
4.4 Análise com Base na Teoria da Agência	88
<i>4.4.1 Relação de Agência no Contexto Educacional</i>	88
<i>4.4.2 Problemas de Agência e Alinhamento de Incentivos</i>	89
<i>4.4.3 Mecanismos de Governança e Supervisão</i>	90
<i>4.4.4 Contratos e Alinhamento de Objetivos</i>	90

4.5 Teoria do Currículo	91
<i>4.5.1 A Concepção do Currículo: Planejamento e Organização</i>	91
<i>4.5.2 A Abordagem Crítica da Teoria do Currículo</i>	92
<i>4.5.3 A Estrutura do Tempo Integral no Currículo</i>	92
<i>4.5.4 Personalização do Currículo e Inovação Pedagógica</i>	93
<i>4.5.5 Avaliação Contínua e Impacto do Currículo</i>	94
4.6 Análise descritiva e percepção dos Docentes	94
<i>4.6.1 Análise descritiva e percepção dos Docentes</i>	138
<i>4.6.2 Análise à luz da Teoria do Investimento</i>	138
<i>4.6.3 Análise de acordo com a Teoria do Orçamento Público</i>	139
4.7 Eficiência, Eficácia e Equidade na Alocação dos Recursos	140
<i>4.7.1 Responsabilidade Fiscal e Sustentabilidade</i>	140
<i>4.7.2 Transparência e Prestação de Contas</i>	141
<i>4.7.3 Controle Orçamentário e Participação Cidadã</i>	141
4.8 Análise sob a ótica da Teoria da Governança Pública	142
<i>4.8.1 Transparência e Prestação de Contas</i>	142
<i>4.8.2 Participação Cidadã</i>	143
<i>4.8.3 Responsabilidade e Ética na Gestão Pública</i>	143
<i>4.8.4 Mecanismos de Controle e Supervisão</i>	144
<i>4.8.5 Eficiência e Eficácia na Gestão dos Recursos</i>	144
4.9 Análise conforme a Teoria da Agência	145
<i>4.9.1 Conflitos de Interesse e Problemas de Agência</i>	145
<i>4.9.2 Mecanismos de Incentivo e Alinhamento de Interesses</i>	146
<i>4.9.3 Monitoramento e Supervisão</i>	146
<i>4.9.4 Governança e Efetividade da Reforma</i>	147
4.10 Análise sob a ótica da Teoria do Currículo	147

<i>4.10.1 Formação Docente e Segurança na Prática Pedagógica</i>	147
<i>4.10.2 Desafios na Implementação do Currículo em Tempo Integral</i>	148
<i>4.10.3 Recursos Educacionais e Resistência dos Alunos</i>	148
<i>4.10.4 Integração de Novas Abordagens Pedagógicas</i>	149
<i>4.10.5 Importância da Avaliação Contínua</i>	149
4.11 Análise do Modelo de Regressão	150
<i>4.11.1 Análise sob o olhar da Teoria do Investimento</i>	153
4.12 Teoria do Orçamento Público	154
4.13 Teoria da Governança Pública	154
4.14 Teoria da Agência	155
4.15 Teoria do Currículo	155
4.16 Distribuição e Utilização dos Recursos Financeiros do Banco Mundial: Impactos na Formação de Professores e na Infraestrutura Escolar em Minas Gerais.	155
4.17 Desafios e Fragilidades na Implementação do Ensino Médio Integral em Minas Gerais com Suporte do Banco Mundial	159
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
5.1 Percepções de Gestores e Professores: Qualidade e Áreas de Melhoria	162
5.2 Impacto do Financiamento na Qualidade do Ensino Médio e no IDEB	162
5.3 Distribuição e Utilização dos Recursos do Banco Mundial	163
5.4 Vantagens Percebidas e Desafios na Execução do Projeto	163
5.5 Descontinuidade das Políticas Públicas: Um Obstáculo à Sustentabilidade	164
5.6 Desafios e Oportunidades para a Educação em Minas Gerais	164
5.7 Sugestões para Pesquisas Futuras	165
5.8 Pesquisas Futuras para Aumentar a Eficiência e Efetividade do EMTI	166
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	173
APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	178

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro enfrenta desafios complexos, especialmente no Ensino Médio (EM), que tem sido marcado por altas taxas de evasão escolar, baixo desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e crescentes episódios de violência nas escolas (Leitão, 2017). Esses problemas refletem uma realidade que exige intervenções estruturais e urgentes. Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017, fruto da Medida Provisória nº 746, foi implementada como uma tentativa de reestruturação do Ensino Médio. Seu objetivo central é enfrentar os desafios históricos desse nível de ensino, propondo um modelo que busca aumentar a atratividade da escola para os jovens e conectá-la aos seus projetos de vida e às demandas contemporâneas.

Nesse sentido, é importante observar que, de acordo com Leitão (2017), a desconexão entre os projetos de vida dos adolescentes e a escola é um dos principais fatores que levam ao abandono escolar. Muitos jovens optam por deixar os estudos em busca de oportunidades no mercado de trabalho ou devido à falta de identificação com o currículo escolar tradicional, que é frequentemente percebido como irrelevante para suas realidades e aspirações futuras. A reforma do Ensino Médio, introduzida pela Lei nº 13.415/2017, busca enfrentar essa questão de forma estrutural, propondo um currículo mais flexível e alinhado às necessidades e interesses dos estudantes. Essa proposta combina uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) obrigatória com uma parte diversificada, permitindo que os alunos escolham áreas de aprofundamento, como ciências humanas, linguagens ou formação técnica, de acordo com suas preferências e vocações (MEC, 2017).

Entretanto, apesar de seu caráter inovador, a implementação da reforma enfrenta resistências e desafios significativos. A Fundação Carlos Chagas (2015) já havia apontado, em estudos anteriores, que as escolas brasileiras enfrentam currículos sobrecarregados, infraestrutura inadequada e carências em recursos materiais e humanos. Além disso, críticos da reforma questionam a capacidade das instituições públicas de ensino de oferecer percursos formativos diversificados e de implementar com qualidade o modelo proposto, considerando as marcantes disparidades regionais e a escassez de recursos em muitas escolas.

Nesse cenário, o estado de Minas Gerais destaca-se por sua adesão ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), alinhado às diretrizes da Lei nº 13.415/2017. Essa implementação

ressalta o papel do financiamento como fator viabilizador. Minas Gerais adotou o modelo com o objetivo de ampliar as oportunidades educacionais, melhorar o desempenho dos estudantes e reduzir as desigualdades educacionais no estado. Contudo, desafios como a alocação de recursos, capacitação de professores e adaptação da infraestrutura escolar permanecem como obstáculos críticos para o sucesso do programa.

Além disso, a participação do Banco Mundial no financiamento de políticas educacionais, como o EMTI em Minas Gerais, ilustra a influência de organizações internacionais nas reformas educacionais implementadas no Brasil. O Banco Mundial frequentemente enfatiza a importância de estratégias flexíveis e inovadoras para melhorar a qualidade da educação e preparar os jovens para os desafios do século XXI. Em consonância com as diretrizes da Lei nº 13.415/2017, o Banco Mundial apoia reformas que promovem a flexibilização curricular, a integração entre educação e mercado de trabalho e a redução das desigualdades educacionais (Banco Mundial, 2020). No entanto, é fundamental avaliar criticamente se as condições locais — como infraestrutura, formação docente e engajamento das comunidades escolares — estão sendo adequadamente consideradas no desenho e na execução dessas políticas.

Sob essa perspectiva, a Teoria da Agência oferece uma lente útil para analisar as relações entre os formuladores de políticas educacionais (principais) e os executores nas escolas (agentes). A implementação bem-sucedida da reforma depende, em grande medida, da cooperação, compromisso e comunicação eficaz entre essas partes. Entretanto, conflitos de interesse podem surgir, especialmente em situações em que os agentes enfrentam barreiras práticas, como falta de recursos, infraestrutura inadequada ou resistência às mudanças propostas (Eisenhardt, 1989). Por exemplo, escolas que enfrentam limitações orçamentárias e de pessoal podem encontrar dificuldades para implementar as diretrizes da reforma, comprometendo os resultados esperados (Hitt & Ireland, 2008).

Além do arcabouço teórico, é necessário destacar o papel das leis que regulam o sistema educacional brasileiro. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oferece o alicerce legal para a organização do sistema educacional brasileiro e define os princípios gerais para a formulação de políticas educacionais. A Lei nº 11.494/2007, por sua vez, regulamenta a alocação de recursos públicos para a educação, determinando critérios para a distribuição de fundos federais aos estados e municípios. Ambas as leis desempenham um

papel central no contexto da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, pois garantem a legalidade e a equidade na alocação de recursos e na execução das políticas educacionais (Brasil, 1996; Brasil, 2007).

Nesse contexto, a aplicação dos recursos provenientes do Banco Mundial em Minas Gerais requer uma análise para avaliar se a distribuição tem sido equitativa e eficaz. Portanto, é essencial investigar como esses recursos estão sendo utilizados nas escolas que adotaram o modelo de EMTI e se eles estão contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, redução da evasão escolar e preparação dos alunos para os desafios do mercado de trabalho. Estudos como os de Johnson e Brown (2018) e Clark e Evans (2021) enfatizam a importância de monitorar e avaliar o impacto das reformas educacionais, considerando indicadores como desempenho acadêmico, taxas de evasão, participação em atividades extracurriculares e percepções dos profissionais da educação.

Por fim, a pesquisa proposta buscará investigar as percepções de gestores e professores sobre os desafios e avanços na implementação do EMTI em Minas Gerais. Compreender como esses atores avaliam as mudanças e quais são os principais obstáculos enfrentados no dia a dia das escolas permitirá ajustes e aprimoramentos nas políticas educacionais. Essa abordagem permitirá não apenas avaliar a efetividade do financiamento do Banco Mundial, mas também fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e eficazes, que atendam às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Dessa forma, a contextualização do problema de pesquisa destaca a interseção entre as reformas educacionais introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, o papel do financiamento internacional e as dinâmicas locais em Minas Gerais. Este panorama busca oferecer uma visão clara e fundamentada sobre os desafios e as potencialidades envolvidos na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, contribuindo para o debate sobre como construir uma educação pública de qualidade no Brasil.

Figura 1

Influência do Banco Mundial no sistema educacional

Influência do Banco Mundial no sistema educacional



Elaborado pela autora

O diagrama "Influência do Banco Mundial no sistema educacional" ilustra a estrutura hierárquica e a relação funcional entre os diferentes *stakeholders* envolvidos na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, com ênfase na efetividade do financiamento proporcionado pelo Banco Mundial.

Representado na camada mais externa do diagrama, o Banco Mundial é o principal financiador desta iniciativa educacional. A organização destinou 221 milhões de dólares para financiar, principalmente, a revisão curricular e a ampliação do tempo escolar nas escolas de tempo integral. Além disso, outros 29 milhões de dólares foram alocados para assistência técnica, com foco na flexibilização curricular e no planejamento logístico. O papel do BM não se limita ao financiamento; ele também inclui a provisão de assistência técnica essencial para a implementação eficaz das reformas.

Na segunda camada, o Estado de Minas Gerais é o responsável por traduzir os recursos e orientações do Banco Mundial em políticas públicas. A eficácia do financiamento depende da capacidade do Estado em criar e implementar essas políticas de forma a maximizar os benefícios dos investimentos recebidos, garantindo que as escolas estejam devidamente preparadas para adotar as mudanças propostas.

As escolas estaduais, localizadas na terceira camada do diagrama, desempenham um papel importante na implementação das ações financiadas. Elas são as unidades onde as políticas e os recursos são operacionalizados, afetando diretamente a qualidade do ensino e a experiência dos estudantes. A efetividade do financiamento do Banco Mundial pode ser medida pela capacidade dessas escolas de implementar as mudanças curriculares e pela melhoria nos indicadores educacionais.

No núcleo do diagrama, o Ensino Médio em Tempo Integral representa o objetivo final das iniciativas, sendo a ferramenta que implementa as ações financiadas. A efetividade do financiamento pode ser avaliada pelo impacto real que o EMTI tem na qualidade da educação. Este diagrama reflete a complexa interação entre o financiamento internacional, a governança estadual e a implementação local nas escolas, destacando a importância de cada nível para o sucesso da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais. A resposta à questão de pesquisa dependerá da análise de como esses elementos se conectam e do impacto real dessas interações na melhoria do sistema educacional.

Assim, ao responder à questão central desta pesquisa - "Qual a efetividade do financiamento do Banco Mundial na Implementação do Ensino Médio em tempo integral no Estado de Minas Gerais?"

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Avaliar a efetividade do financiamento do Banco Mundial na Implementação do Ensino Médio em tempo integral no Estado de Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos específicos

Analisar conjuntamente as percepções de gestores e professores, identificando pontos positivos que ressaltam a qualidade do sistema educacional e áreas que demandam melhorias, fornecendo *insights* para aprimorar a eficácia e eficiência do ensino médio integral na rede estadual de Minas Gerais.

Avaliar o impacto do financiamento na melhoria da qualidade do ensino médio, tanto em termos quantitativos (indicadores educacionais) quanto qualitativos (percepção dos envolvidos).

Investigar a distribuição e utilização dos recursos financeiros disponibilizados pelo Banco Mundial, identificando o montante global dos fundos pelo governo estadual e a especificação detalhada da aplicação desses recursos na formação de professores e na melhoria da infraestrutura escolar.

Identificar e analisar as vantagens percebidas e os desafios enfrentados pelo governo de Minas Gerais na execução do projeto de ensino médio integral com o suporte do Banco Mundial.

1.2 Justificativa

A pesquisa proposta sobre o financiamento do ensino médio em tempo integral em Minas Gerais pelo Banco Mundial é motivada por uma conjunção de razões que convergem para contribuições acadêmicas, sociais e mercadológicas. Como especialista em educação básica no ensino médio em tempo integral desde 2021, a experiência profissional da autora deste estudo tem sido marcada pelo comprometimento com a formação integral dos estudantes e a busca constante por estratégias eficazes.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa visa preencher lacunas na literatura, oferecendo uma análise do impacto específico do financiamento do Banco Mundial no contexto brasileiro, com foco em Minas Gerais. A contribuição para a teoria educacional, a avaliação crítica das políticas públicas e o desenvolvimento de metodologias de pesquisa robustas são aspectos essenciais dessa justificativa acadêmica.

A justificativa social se baseia na necessidade de promover equidade e inclusão social por meio da educação. Ao entender como os recursos são distribuídos e se estão alcançando efetivamente as comunidades mais necessitadas, a pesquisa visa reduzir disparidades sociais, capacitando as futuras gerações para superar ciclos de pobreza e exclusão.

A perspectiva mercadológica da pesquisa contribui para otimizar o investimento em educação, considerando não apenas o impacto financeiro, mas também os benefícios sociais e econômicos a longo prazo. Ao direcionar o olhar para as necessidades do mercado de trabalho e a preparação dos estudantes para os desafios profissionais, a pesquisa visa informar políticas públicas que promovam o desenvolvimento econômico e social de Minas Gerais e do Brasil.

Esta pesquisa é uma extensão natural da jornada profissional e pessoal da autora dedicada à educação. Ela acredita que, ao compreender o papel do financiamento do Banco Mundial, pode-se criar impactos duradouros e positivos na formação de estudantes e na construção de um futuro educacional mais promissor para Minas Gerais e, conseqüentemente, para todo o Brasil.

Este estudo não apenas preenche lacunas no entendimento acadêmico, como também fornece orientações práticas para melhorar o sistema educacional, contribuindo para um futuro mais justo.

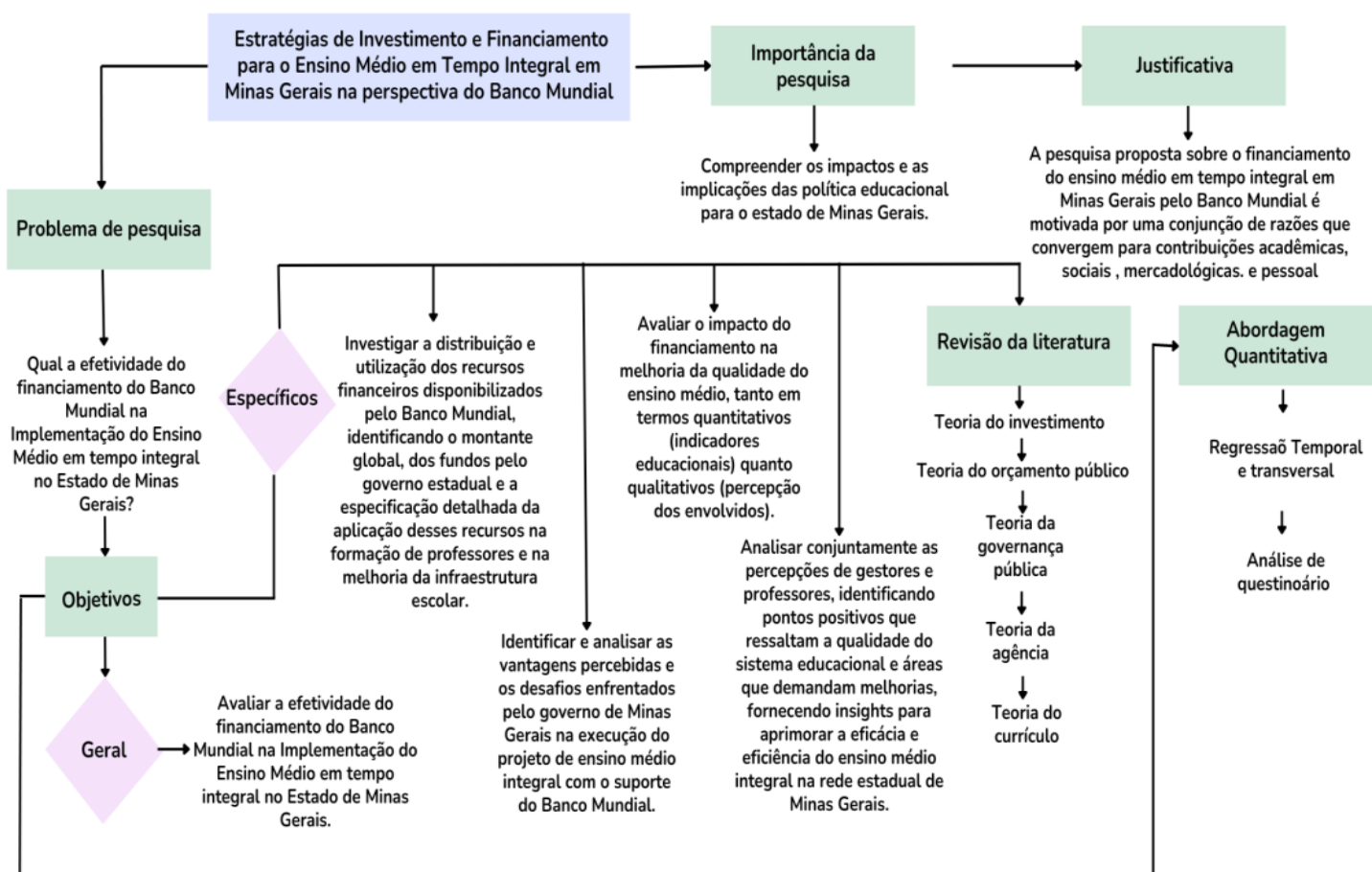
1.3 Adequação à linha de pesquisa

O estudo está inserido na área de concentração de Organização e Estratégia, linha de pesquisa de Estratégia, Inovação e Competitividade, no eixo/tema Gestão financeira e desempenho, vinculada ao núcleo de pesquisa NUCONT - Núcleo de Contabilidade e Finanças. Essa linha de pesquisa desenvolve estudos que contemplam temas relacionados à investimentos, área de interesse do presente estudo.

Segue o mapa metodológico que demonstra de forma clara os aspectos centrais da pesquisa sobre o financiamento do Banco Mundial no Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais.

Figura 2

Mapa Metodológico da pesquisa



2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Influência do Banco Mundial na educação brasileira

O Banco Mundial desempenha um papel significativo no financiamento e na formulação de políticas educacionais em países em desenvolvimento, com destaque para a reforma do ensino médio. A influência dessa instituição se estende desde o apoio financeiro até a recomendação de diretrizes políticas, impactando diretamente o formato e a gestão da educação nesses países. Essa atuação tem sido objeto de análise crítica em diversos estudos acadêmicos, que examinam tanto os aspectos positivos quanto as implicações negativas desse envolvimento. Aguiar e Lagares (2023) discutem a relevância do financiamento do Banco Mundial na educação no país. Os autores destacam que o apoio financeiro tem sido importante para a implementação de políticas educacionais, possibilitando a expansão da infraestrutura escolar e a melhoria dos recursos educacionais. No entanto, ressaltam que esse financiamento vem acompanhado de uma série de condicionantes que moldam as políticas locais de acordo com as diretrizes globais do Banco, o que pode gerar conflitos com as realidades e necessidades específicas da região.

A reforma do ensino médio no Brasil é um exemplo claro da influência do Banco Mundial. Fornari e Deitos (2021) analisam como, durante o governo do Presidente Temer, as orientações e o financiamento externo do Banco Mundial foram fundamentais para a reformulação do ensino médio brasileiro. A reforma, promovida como uma modernização necessária, foi amplamente criticada por alinhar-se à uma agenda neoliberal que prioriza a eficiência e a empregabilidade em detrimento de uma formação crítica e humanista. Essa abordagem gerencialista, discutida por Speck e Lara (2022), promoveu a regulação da gestão escolar por meio de planos de desenvolvimento interativos, impondo uma lógica de monitoramento e controle que nem sempre considera as especificidades locais.

Mota Junior (2019) amplia essa discussão ao analisar a influência do Banco Mundial na contrarreforma da educação superior durante o governo Lula da Silva. O autor argumenta que, apesar de avanços em termos de acesso à educação, a interferência do Banco promoveu uma mercantilização do ensino, favorecendo o setor privado em detrimento do público. Esse processo é semelhante ao observado no ensino médio, onde as reformas financiadas pelo Banco Mundial frequentemente visam criar um mercado de oportunidades educacionais que beneficia mais os interesses econômicos globais do que as necessidades educacionais locais.

Ferreira, Fonseca e Scaff (2019) oferecem uma perspectiva histórica dessa interferência, argumentando que as experiências passadas de reformas educacionais no Brasil, influenciadas pelo Banco Mundial, revelam desafios persistentes. Eles apontam para uma tensão entre as políticas educacionais propostas pelo Banco e a realidade das escolas brasileiras, que muitas vezes enfrentam dificuldades para implementar essas reformas de forma eficaz. Além das críticas, é importante reconhecer o papel do Banco Mundial em promover a educação em regiões onde os governos locais não têm os recursos necessários para realizar melhorias significativas. Por exemplo, Bortot, Brás e Scaff (2022) exploram a regulação supranacional em educação na África, mostrando como o Banco Mundial tem contribuído para a formação de professores em Angola. Este tipo de apoio é vital para países que enfrentam grandes desafios educacionais e que necessitam de assistência técnica e financeira para superar barreiras estruturais.

Por outro lado, estudos como o de Dias Martins (2022) e Pronko (2022) levantam questões sobre a sustentabilidade e a equidade dessas intervenções. Martins (2022) discute como as instituições internacionais, incluindo o Banco Mundial, influenciam a educação pública e como isso pode levar a uma insurgência estudantil em resposta às políticas que não atendem às expectativas locais. Pronko (2022) examina o papel da Corporação Financeira Internacional (uma entidade associada ao Banco Mundial) na promoção de mercados de aprendizado, como no exemplo da Coursera, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais. Neste sentido, a atuação do Banco Mundial na educação de países em desenvolvimento, particularmente na reforma do ensino médio, é complexa e multifacetada. Enquanto proporciona recursos e apoio necessários para a modernização do sistema educacional, impõe um modelo de gestão e políticas que pode não estar totalmente alinhado com as necessidades locais. A análise crítica desses processos, como evidenciado nos estudos mencionados, é essencial para entender as consequências de longo prazo dessas reformas para garantir que a educação cumpra seu papel de promover a equidade e o desenvolvimento humano.

2.2 Reforma do Ensino Médio

A reforma do ensino médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa uma mudança na estrutura educacional do país nos últimos anos. Essa reforma, originada pela Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente transformada em lei durante o governo

Temer, visa flexibilizar o currículo do ensino médio, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos específicos, seja em áreas acadêmicas ou técnicas, além de aumentar a carga horária mínima anua de 800 horas para 1.400 horas (Brasil, 2017).

Conforme aponta Silva (2019), a flexibilização proposta pela reforma é vista como uma tentativa de aproximar o currículo escolar das realidades e interesses dos estudantes. No entanto, essa proposta tem gerado debates acirrados quanto à sua implementação, principalmente em relação à desigualdade educacional existente no país. A reforma prevê a criação de itinerários formativos, que são percursos de aprendizagem que podem ser escolhidos pelos alunos de acordo com suas preferências e aspirações futuras. Contudo, a implementação desses itinerários depende da capacidade das escolas em oferecer as diferentes opções, o que pode acentuar ainda mais as desigualdades entre as instituições de ensino localizadas em regiões com diferentes níveis de recursos (Silva, 2019).

Outro ponto crítico da reforma é o impacto sobre a formação dos professores e a organização das escolas. A Lei nº 13.415/2017 promove uma nova estrutura curricular que exige adaptação dos docentes às novas disciplinas e áreas de conhecimento, além da necessidade de formação continuada para adequação ao novo modelo. Segundo Oliveira (2018), a reestruturação do currículo, sem a devida preparação e suporte aos professores, compromete a qualidade do ensino, uma vez que muitos docentes podem não estar adequadamente preparados para ministrar as novas disciplinas ou adaptar-se aos novos itinerários formativos.

Além disso, o aumento da carga horária mínima anual para 1.400 horas é outro aspecto que traz desafios, principalmente para as escolas públicas que, em muitos casos, não possuem infraestrutura adequada para acomodar os estudantes em jornada integral. A falta de recursos financeiros e materiais pode limitar a eficácia da reforma, resultando em uma implementação desigual que não atende plenamente os objetivos propostos pela legislação (Oliveira, 2018).

No entanto, a reforma também tem sido defendida como uma necessidade para modernizar o ensino médio e prepará-lo para as demandas do século XXI. De acordo com Santos (2020), a reforma pode proporcionar maior autonomia aos estudantes e prepará-los melhor para o mercado de trabalho ou para o ensino superior, dependendo do itinerário formativo escolhido. Além disso, a introdução de disciplinas eletivas e a possibilidade de os alunos personalizarem sua trajetória educacional aumenta o engajamento e reduz os índices de evasão escolar, um problema crônico do ensino médio brasileiro.

Contudo, é essencial que a implementação da reforma seja acompanhada de políticas públicas que garantam equidade no acesso aos itinerários formativos e suporte adequado aos

professores e às escolas. A criação de um ambiente educacional inclusivo e a redução das desigualdades regionais são fundamentais para que a reforma atinja seus objetivos sem prejudicar as populações mais vulneráveis.

Neste sentido, a reforma do ensino médio no Brasil é uma iniciativa ambiciosa que busca modernizar e tornar mais flexível a educação na etapa final da educação básica. No entanto, sua eficácia depende de uma série de fatores, incluindo a adequação dos recursos das escolas, a formação contínua dos professores e a garantia de equidade no acesso às diferentes opções de itinerários formativos. Como destacado por Silva (2019) e Oliveira (2018), a reforma apresenta tanto potencial quanto desafios que precisarão ser enfrentados para garantir que seus benefícios sejam amplamente distribuídos entre todos os estudantes brasileiros.

2.3 Teoria do investimento

2.3.1 Estrutura de Capital e Fontes de Financiamento

A teoria do financiamento tradicionalmente aborda a estrutura de capital das empresas, mas também pode ser aplicada a projetos públicos, como a reforma do Ensino Médio. Segundo Ross, Westerfield e Jaffe (2018), uma estrutura de capital envolve uma combinação de financiamento de fontes internas e externas para otimizar o custo do capital e minimizar os riscos financeiros.

No caso do Ensino Médio em Tempo integral, o financiamento é fornecido por uma combinação de recursos estaduais e internacionais, principalmente por meio de empréstimo do Banco Mundial. O financiamento externo possibilita a expansão da reforma, viabilizando a construção de novas escolas, a capacitação de professores e a implementação de novos currículos. No entanto, uma dependência excessiva de financiamento externo pode gerar preocupações quanto à sustentabilidade da reforma, uma vez que há limites aos montantes de recursos que podem ser obtidos através de empréstimos. Gitman e Zutter (2019) destacam que a escolha da estrutura de capital deve considerar não apenas o custo, mas também a necessidade de flexibilidade para responder a desafios imprevistos, como resistência das aulas ou limitações de infraestrutura.

2.3.2 Alocação de Recursos e Eficiência

A alocação eficiente de recursos é um aspecto central na teoria do financiamento, conforme proposto por Brealey, Myers e Allen (2017). A eficácia da reforma do Ensino Médio depende diretamente de como os recursos financeiros são distribuídos entre as diferentes áreas envolvidas, como infraestrutura escolar, formação docente e desenvolvimento de currículos.

Brigham e Ehrhardt (2016) ressaltam a importância de ferramentas de análise de risco, como a avaliação de sensibilidade e a simulação Monte Carlo, para prever como diferentes alocações de recursos podem impactar o sucesso de projetos. Essas ferramentas puderam ser usadas para identificar quais escolas especiais de maior investimento e onde os recursos podem gerar maior retorno em termos de qualidade educacional.

2.3.3 Sustentabilidade Financeira e Riscos

Um dos princípios fundamentais da teoria do financiamento é garantir que os projetos sejam financeiramente sustentáveis a longo prazo. Brealey, Myers e Allen (2017) afirmam que a sustentabilidade de um projeto depende da capacidade de gerar benefícios que superem os custos iniciais e contínuos. No contexto da reforma do Ensino Médio, esses benefícios incluem a redução da evasão escolar, a melhoria da qualidade do ensino e o aumento das oportunidades para os alunos no mercado de trabalho.

Contudo, uma análise dos resultados indica que 23,53% dos entrevistados acreditam que os alunos estão pouco envolvidos com as mudanças propostas pelo novo modelo de ensino de acordo com a Tabela 18. Esse dado sugere um risco potencial para o sucesso da reforma, pois a falta de engajamento dos alunos pode comprometer os resultados esperados, como a melhoria dos índices educacionais. A teoria do financiamento enfatiza que o retorno sobre o investimento não é apenas financeiro, mas também social, especialmente em projetos públicos como este.

Gitman e Zutter (2019) destacam que, em projetos financiados por meio de empréstimos, é importante que os governos considerem os riscos de longo prazo associados à dívida e à capacidade de manutenção dos programas após o término do financiamento externo. No caso da reforma do Ensino Médio, existe o risco de que, se o financiamento externo não for complementado por recursos internos suficientes, as melhorias iniciais podem ser insustentáveis.

2.3.4 Percepção dos Docentes e Impacto no Sucesso da Reforma

Os docentes desempenham um papel fundamental na implementação bem-sucedida na implantação do Ensino Médio em tempo Integral. A análise dos dados na Tabela 15, revela que 35,17% dos docentes enfrentam resistência constante dos alunos durante ou após a implementação do novo modelo de ensino. Essa resistência pode ser interpretada à luz da teoria de financiamento como um fator de risco que reduz o retorno esperado do investimento realizado.

Brigham e Ehrhardt (2016) destacam a importância de considerar os riscos comportamentais e institucionais na análise de previsões de um projeto. A resistência dos alunos, aliada à falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, pode comprometer a eficácia da reforma, exigindo ajustes na alocação de recursos e na estratégia de implementação, para aumentar os investimentos em programas de conscientização e engajamento, a fim de mitigar os riscos comportamentais e aumentar as chances de sucesso da reforma.

Além disso, 27,85% dos docentes compartilham que houve uma contribuição mediana das novas abordagens pedagógicas na aprendizagem dos alunos, como visto na Tabela 17. Isso sugere que, embora a implantação tenha introduzido novas metodologias de ensino, ainda há margem para melhorias no impacto pedagógico das mudanças. Para que o financiamento do EMTI seja bem-sucedido, é necessário que esses novos métodos de ensino prático sejam voltados para a promoção de melhores resultados educacionais.

2.4 Orçamento Público

A abordagem do Orçamento Público é um campo de estudo dedicado a analisar os processos e práticas relacionados à elaboração, implementação e controle do orçamento no âmbito governamental, conforme Schedler, Diamond e Plattner (1999). Essa abordagem investiga como os governos determinam suas prioridades de gastos, arrecadam receitas, alocam recursos e acompanham o desempenho financeiro das entidades públicas. No contexto da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, ela oferece uma perspectiva valiosa para entender como os recursos públicos são geridos para implementar mudanças significativas no sistema educacional.

Um dos principais objetivos dessa abordagem, segundo Schedler, Diamond e Plattner (1999), é garantir a efetividade na utilização dos recursos públicos. No caso da reforma do

Ensino Médio, isso significa alocar recursos de forma eficiente, eficaz e equitativa para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. A eficiência busca atingir resultados ótimos com o menor uso possível de recursos, enquanto a eficácia visa cumprir os objetivos estabelecidos pelas políticas públicas. Já a equidade se refere à distribuição justa dos recursos entre os diferentes grupos da sociedade, conforme discute Musgrave (1989).

Além disso, a abordagem do orçamento público trata da responsabilidade fiscal, essencial para a sustentabilidade financeira do governo. Mazza (2018) ressalta que as decisões orçamentárias devem ser tomadas levando em conta a necessidade de evitar déficits excessivos e o endividamento insustentável. No contexto da reforma educacional, isso implica garantir que os recursos destinados ao Ensino Médio em Tempo Integral sejam utilizados de maneira a não comprometer as finanças do Estado de Minas Gerais a longo prazo.

Musgrave (1989) discorre que, no processo de elaboração do orçamento público, é fundamental analisar as etapas envolvidas, como a formulação de políticas orçamentárias, a previsão de receitas e a alocação de recursos entre diferentes áreas e programas. No caso da reforma do Ensino Médio, isso inclui a definição de metas específicas, como a ampliação do tempo integral nas escolas e a melhoria da infraestrutura educacional. A aprovação do orçamento pelo poder legislativo é outra etapa crucial, garantindo que os recursos necessários estejam disponíveis para a implementação das reformas.

A execução do orçamento público envolve a aplicação das despesas e a arrecadação das receitas, conforme previsto no orçamento aprovado. A abordagem do orçamento público, conforme Vasconcelos (2010), explora as práticas de gestão financeira governamental, incluindo o controle de gastos, a prestação de contas e o monitoramento do desempenho financeiro. No contexto da reforma do Ensino Médio, isso significa assegurar que os recursos sejam aplicados de acordo com o planejado e que os resultados esperados sejam atingidos.

No que diz respeito ao controle do orçamento público, a abordagem enfatiza os mecanismos e instrumentos utilizados para garantir o cumprimento das metas estabelecidas, como auditorias internas e externas, avaliação de resultados e relatórios financeiros (Vasconcelos, 2010). Esses mecanismos são fundamentais para assegurar a transparência e a eficácia na utilização dos recursos públicos destinados à reforma do Ensino Médio em Tempo Integral.

Schedler, Diamond e Plattner (1999) destacam que o estudo do orçamento público engloba os princípios, processos e práticas relacionados à gestão dos recursos governamentais por meio do orçamento. No contexto da reforma do Ensino Médio, essa abordagem busca promover a efetividade, a responsabilidade e a transparência nas decisões orçamentárias, visando atender às necessidades da sociedade de forma equitativa e sustentável. A qualidade da informação contábil é essencial nesse processo, pois, conforme Mazza (2018), ela permite que os gestores públicos tomem decisões eficazes e eficientes, baseadas em dados precisos e atualizados.

Essa abordagem, portanto, fornece um referencial para compreender como os recursos são alocados e geridos no setor público, especialmente no caso de reformas significativas como a do Ensino Médio em Tempo Integral. Musgrave (1989) destaca que ela é essencial para a análise das políticas governamentais e sua implementação, proporcionando suporte conceitual para decisões orçamentárias que considerem eficiência, equidade e responsabilidade fiscal. Wildavsky (1991) complementa que o controle orçamentário é imprescindível para garantir a eficiência no uso dos recursos públicos e assegurar a prestação de serviços de qualidade à população.

Adicionalmente, o orçamento público considera a participação cidadã como um elemento importante no processo orçamentário. Schedler, Diamond e Plattner (1999) ressaltam a importância de incluir os cidadãos no debate sobre as prioridades de gastos públicos e na definição das políticas governamentais, algo que pode ser particularmente relevante no contexto de reformas educacionais, onde a participação da comunidade escolar e dos pais pode contribuir para a legitimidade e a transparência do processo orçamentário.

Portanto, o estudo sobre orçamento público, conforme Souza e Gomes (2020), fornece um arcabouço conceitual robusto para a compreensão dos processos de elaboração, implementação e controle orçamentário no setor público. No caso da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, destaca-se a importância de uma gestão criteriosa dos recursos públicos para garantir que as mudanças propostas sejam implementadas de maneira eficaz, eficiente e equitativa, promovendo a melhoria da qualidade da educação para todos os estudantes.

2.5 Governança Pública

A Governança Pública analisa as estruturas, processos e práticas utilizadas pelas organizações do setor público para promover eficiência, responsabilidade e transparência no cumprimento de suas funções. Segundo Bovaird (2004), essa concepção enfoca a distribuição de poder, a prestação de contas, a participação cidadã, a ética no serviço público e os mecanismos de controle e supervisão. No contexto da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, compreender como essas práticas podem ser implementadas é essencial para melhorar a gestão educacional.

Bovaird (2004) enfatiza que a governança pública se fundamenta em princípios de boa governança, como transparência, responsabilidade, participação e integridade. Esses pilares são indispensáveis para assegurar que as organizações do setor público, incluindo escolas e secretarias de educação, atendam às expectativas da sociedade e cumpram suas obrigações de forma eficaz. No caso da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, a transparência e a responsabilidade assumem papel central para garantir que os recursos destinados à educação sejam utilizados corretamente e que os objetivos educacionais sejam alcançados.

A participação cidadã emerge como um componente essencial dentro desse conceito, especialmente no contexto educacional. Nabatchi e Leighninger (2015) argumentam que incluir os cidadãos no processo de tomada de decisões governamentais contribui para a legitimidade das políticas públicas e para a qualidade das decisões. Envolver pais, professores, alunos e a comunidade nas discussões sobre as mudanças propostas no Ensino Médio pode aumentar a aceitação das novas políticas e melhorar a implementação das reformas.

Outro aspecto relevante é a prestação de contas. Mulgan (2000) ressalta a importância de estabelecer mecanismos que assegurem a responsabilidade das organizações públicas por suas ações. Na reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, isso implica que as secretarias de educação e as escolas sejam transparentes em suas operações e estejam prontas para justificar suas decisões e o uso dos recursos públicos. Essa prática fortalece a confiança da sociedade e garante que as metas educacionais sejam atingidas de maneira transparente e eficaz.

Adicionalmente, os mecanismos de controle e supervisão desempenham um papel essencial no monitoramento do desempenho das organizações governamentais, como discutido por Pollitt e Bouckaert (2017). No contexto da reforma do Ensino Médio, medidas como

auditorias internas e externas, sistemas de controle financeiro e regulamentações rigorosas são fundamentais para prevenir corrupção e assegurar o uso adequado dos recursos. Esses mecanismos não apenas protegem os recursos públicos, mas também garantem que as reformas educacionais sigam as diretrizes estabelecidas.

Conforme Pereira (1999), a governança pública oferece uma estrutura conceitual para compreender as práticas empregadas pelas organizações do setor público. No caso da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, ela contribui para que práticas eficientes, responsáveis e transparentes sejam adotadas no sistema educacional. O Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, que regulamenta os mecanismos de governança pública no Brasil, reforça a necessidade de lideranças fortes, estratégias bem elaboradas e controles eficazes para implementar políticas públicas, incluindo reformas educacionais (Brasil, 2017).

No setor educacional, a governança pública também está associada à modernização da gestão pública, ordenamento territorial, planejamento governamental e promoção da transparência e participação social, como destaca Pereira (1999). Esses elementos são cruciais para o sucesso da reforma do Ensino Médio, pois garantem que as mudanças sejam implementadas de forma integrada e alinhada às demandas da comunidade escolar. Além disso, o fortalecimento dos controles internos, conforme discutido por Attie (2010), assegura que os recursos sejam empregados com eficiência e que as informações geradas sejam confiáveis e consistentes com as normas.

Por fim, a governança pública aplicada à reforma do Ensino Médio em Tempo Integral enfatiza a necessidade de eficiência, eficácia e transparência na gestão dos recursos educacionais. Como argumenta Guerreiro (1989), a eficácia na implementação das reformas se dá ao comparar os resultados planejados com os alcançados, enquanto a eficiência é garantida pela otimização do uso dos recursos. Para que a reforma do Ensino Médio atinja seus objetivos, é essencial que gestores educacionais adotem práticas sólidas de governança, assegurando tanto o cumprimento das metas educacionais quanto a utilização responsável dos recursos públicos.

2.6 Teoria da Agência

A Teoria da Agência é uma abordagem central nas ciências sociais e econômicas que explora a relação entre um principal (como os proprietários ou acionistas de uma empresa) e um agente (como gerentes ou executivos) que é contratado para atuar em nome do principal.

De acordo com Jensen e Meckling (1976) e Eisenhardt (1989), essa teoria é definida por um contrato no qual o principal delega autoridade ao agente para executar tarefas que promovam os interesses da empresa. No contexto da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, essa teoria pode ser utilizada para entender as relações entre os diferentes atores envolvidos, como o governo, gestores escolares e outros agentes que desempenham papéis na implementação das políticas educacionais.

Caldas e Cunha (2005) discutem que a existência e a dinâmica das relações de agência são estabelecidas entre o principal, que neste caso seria o governo ou as secretarias de educação, e os agentes, que podem ser os gestores escolares e os professores. Estes agentes têm a responsabilidade de implementar as reformas educacionais em consonância com os objetivos estabelecidos pelo principal. No entanto, a teoria da agência aponta que podem surgir conflitos de interesses, já que tanto os principais quanto os agentes buscam maximizar seus próprios interesses, o que pode levar à divergências na implementação das políticas.

Arrow (1984) argumenta que o agente deve escolher uma ação a partir de várias possibilidades, sendo que o bem-estar tanto do agente quanto do principal será impactado por essa escolha. No contexto da reforma do Ensino Médio, isso significa que os gestores escolares, ao implementarem as diretrizes do governo, devem tomar decisões que afetam diretamente o sucesso das políticas educacionais. A teoria da agência sugere que o principal deve estabelecer regras e mecanismos de incentivo para alinhar os interesses do agente com os objetivos das políticas públicas.

De acordo com Jensen e Meckling (1976, *apud* Silva e Andrade, 2008), o problema de agência surge quando o bem-estar do principal depende das decisões do agente, especialmente quando há uma divergência de interesses. No caso da reforma do Ensino Médio, isso se manifesta quando os gestores escolares ou professores não estão completamente alinhados com as metas estabelecidas pelo governo, levando a uma implementação menos eficaz das políticas. A Teoria da Agência propõe a criação de mecanismos de governança para minimizar esses conflitos, garantindo que os agentes ajam de acordo com os interesses do principal.

A teoria é fundamental para entender as dinâmicas de governança no contexto educacional, particularmente em relação à reforma do Ensino Médio. Conforme destacado por Fama (1980), mecanismos como a definição de contratos claros, a estruturação de sistemas de incentivos adequados e a implementação de monitoramento eficaz são essenciais para garantir que os gestores e professores (agentes) sigam as diretrizes e objetivos definidos pelo governo (principal).

Além disso, no contexto da governança pública, a teoria sublinha a importância de conselhos ou comissões independentes que possam atuar como mecanismos de supervisão, garantindo que as reformas sejam implementadas de acordo com as expectativas do principal. Hermalin e Weisbach (2001) argumentam que conselhos de administração ou comissões de monitoramento podem desempenhar um papel crucial na supervisão da implementação de políticas, representando os interesses dos cidadãos e assegurando que os recursos públicos sejam utilizados de forma eficiente.

Neste sentido, Guerreiro (1989) observa que a teoria da agência oferece um quadro conceitual para entender as relações de agência em organizações, inclusive nas escolas e órgãos de educação. Ela analisa o conflito de interesses entre principais e agentes, propondo mecanismos para alinhar incentivos e investigar formas de governança que podem ser implementadas para mitigar os problemas de agência, garantindo assim uma implementação mais eficaz das reformas educacionais no Brasil.

No caso específico da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, aplicar a Teoria da Agência ajuda a compreender como os interesses de diferentes atores podem ser alinhados para alcançar os objetivos educacionais desejados, assegurando que as políticas públicas realmente promovam melhorias na qualidade da educação e na experiência dos estudantes.

2.7 Teoria do currículo

O currículo escolar é um elemento central no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na organização dos conteúdos e na definição das práticas pedagógicas adotadas em uma instituição de ensino. Segundo Libâneo (2013), o currículo escolar pode ser entendido como um conjunto de experiências educativas planejadas e organizadas, que procuram promover o desenvolvimento integral dos alunos.

A Teoria do Currículo desempenha um papel essencial na configuração das práticas educacionais, influenciando a concepção, desenvolvimento e implementação dos currículos escolares. Quando aplicada ao contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, essa teoria assume uma relevância especial, moldando não apenas o conteúdo do currículo, mas também as estratégias pedagógicas e os objetivos educacionais.

A implementação da Teoria do Currículo no Ensino Médio em Tempo Integral implica uma compreensão abrangente dos objetivos educacionais, considerando não apenas a transmissão de conhecimentos, como o desenvolvimento de habilidades, competências e

valores. Autores como Michael Fullan (2007) enfatizam a importância de currículos que promovam não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o engajamento dos alunos e a preparação para os desafios do mundo real.

A abordagem crítica da Teoria do Currículo assume um papel vital ao analisar a implementação no Ensino Médio em Tempo Integral. Questiona-se não apenas o que está sendo ensinado, mas também quem se beneficia e quem pode ser marginalizado pelo currículo. Autores como Giroux (1983) argumentam que a teoria crítica do currículo no Ensino Médio em Tempo Integral deve focar em capacitar os alunos, promover a cidadania crítica e reconhecer as disparidades sociais presentes no ambiente educacional.

A implementação bem-sucedida da Teoria do Currículo nesse contexto também exige uma reflexão sobre a estrutura do tempo integral. Autores como Hargreaves e Shirley (2009) destacam a importância de currículos que não apenas preencham o tempo de forma extensiva, mas que integrem atividades significativas e proporcionem experiências educacionais enriquecedoras ao longo do dia.

A dimensão prática da Teoria do Currículo no Ensino Médio em Tempo Integral envolve a consideração das necessidades específicas dos alunos, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e a avaliação contínua do impacto do currículo na aprendizagem dos estudantes (Schiro, 2013). A personalização do currículo para atender às demandas do Ensino Médio em Tempo Integral é um desafio constante, exigindo flexibilidade e adaptabilidade.

Além disso, a integração de tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas inovadoras torna-se uma parte integral da implementação da Teoria do Currículo no Ensino Médio em Tempo Integral. A preparação dos alunos para os desafios do século XXI demanda a incorporação de habilidades digitais, pensamento crítico e colaboração, elementos que a teoria deve abranger de maneira eficaz (Voogt et al., 2013).

Em síntese, a implementação da Teoria do Currículo no Ensino Médio em Tempo Integral envolve a consideração cuidadosa de objetivos educacionais, estrutura temporal, abordagem crítica, personalização do ensino e integração de inovações. Ao alinhar esses elementos, é possível criar um ambiente educacional que não apenas preenche o tempo, mas que efetivamente prepara os alunos para os desafios e oportunidades que enfrentarão.

2.7.1 Marcos legais e diretrizes curriculares

No Brasil, os marcos legais e as diretrizes curriculares têm papel fundamental na definição do currículo escolar em diferentes níveis de ensino. Segundo Libâneo (2013), a LDB de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, orientando a organização curricular desde a educação infantil até o ensino superior.

No âmbito da educação infantil, o currículo visa promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas especificidades e necessidades. Conforme Silva (2004), as diretrizes curriculares para a educação infantil priorizam experiências que estimulem o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

No ensino fundamental, o currículo busca garantir a formação básica do estudante, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais. Segundo Veiga (2009), as diretrizes curriculares para o ensino fundamental estabelecem a organização por áreas de conhecimento, visando a formação integral do aluno.

No ensino médio, o currículo visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparando os estudantes para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. De acordo com Torres (1994), as diretrizes curriculares para o ensino médio enfatizam a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, proporcionando aos estudantes uma formação mais ampla e contextualizada.

No ensino superior, o currículo varia de acordo com a área de conhecimento e o curso em questão. Karsenti e Collin (2013) destacam que as diretrizes curriculares para o ensino superior buscam formar profissionais competentes e críticos, capazes de enfrentar os desafios e demandas de suas áreas específicas.

2.7.2 Fundamentação Teórica sobre o Currículo do ensino médio de tempo integral

O currículo do ensino médio de tempo integral surge como uma proposta de transformação curricular que visa adequar a educação às demandas contemporâneas e proporcionar uma formação mais significativa e integrada aos estudantes. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica se torna fundamental para embasar essa reconfiguração curricular.

A contextualização histórica do currículo no Ensino Médio revela a necessidade de repensar sua estrutura e finalidades. Segundo Moreira (2004), o currículo tradicional do Ensino Médio era fragmentado, com disciplinas compartimentadas e pouca relação com a realidade dos estudantes. A evolução histórica do currículo no Brasil, permeada por diferentes influências

pedagógicas, culmina no atual desafio de proporcionar uma educação que dialogue com as necessidades e aspirações dos jovens.

Os marcos legais e as diretrizes curriculares também têm papel determinante na concepção do ensino médio de tempo integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, conforme Libâneo (2013), estabelece a flexibilização curricular como um princípio, permitindo a diversificação de percursos formativos e a valorização das experiências dos estudantes.

A perspectiva de integração das tecnologias digitais no currículo é uma das bases teóricas que embasa o ensino médio de tempo integral. Segundo Jacinto e Costa (2017), a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional pode potencializar a aprendizagem, promover a interatividade e o acesso a diferentes recursos e informações, possibilitando uma abordagem mais dinâmica e contextualizada dos conteúdos.

Outra contribuição teórica relevante é a abordagem por competências. Ramos (2006) destaca que a pedagogia das competências enfatiza a formação integral do indivíduo, focando no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que sejam relevantes para o contexto social e profissional. Essa abordagem permite uma aproximação mais alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

A reflexão sobre a prática curricular também é essencial. Sacristán (1998) ressalta a importância de uma análise crítica e reflexiva do currículo, considerando as relações de poder, as influências sociais e os valores subjacentes. Essa reflexão permite identificar e questionar as práticas tradicionais e buscar uma abordagem mais contextualizada e inclusiva.

Para Young (2014), o ensino médio de tempo integral fundamenta-se em princípios que visam promover uma formação mais integral e contextualizada para os estudantes, contemplando a flexibilização curricular e a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades.

A flexibilização curricular e os itinerários formativos são elementos centrais do ensino médio de tempo integral. Segundo Libâneo (2013), a flexibilização permite a diversificação dos percursos formativos, considerando as necessidades, interesses e potencialidades dos estudantes. Essa abordagem proporciona maior autonomia e participação dos jovens na construção do seu projeto educativo.

A proposta de itinerários formativos no ensino médio de tempo integral, conforme Veiga (2009), permite que os estudantes escolham áreas de conhecimento específicas, de acordo com seus interesses e projetos de vida. Essa organização curricular busca promover uma

formação mais personalizada e conectada com as demandas sociais e profissionais contemporâneas.

As competências e habilidades são eixos norteadores do currículo do ensino médio de tempo integral. Moreira (2004) ressalta que a abordagem por competências se baseia na ideia de que os estudantes devem ser capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver situações complexas e desafiadoras. Essa perspectiva pedagógica valoriza a formação integral do indivíduo, contemplando não apenas o domínio de conteúdos, mas também habilidades socioemocionais e capacidades de pensar criticamente.

A ênfase nas competências e habilidades no currículo do ensino médio de tempo integral está alinhada com a perspectiva de formação para a cidadania ativa e a preparação para o mundo do trabalho. Young (2014) destaca que a teoria do currículo enfatiza a importância de desenvolver nos estudantes capacidades de análise, reflexão, resolução de problemas e trabalho em equipe, a fim de prepará-los para os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Young (2014) aponta que a flexibilização curricular e a abordagem por competências no ensino médio de tempo integral buscam promover uma formação mais significativa e alinhada às necessidades e demandas dos estudantes e da sociedade. Esses fundamentos pedagógicos são fundamentais para uma educação mais contextualizada, participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos jovens.

Conforme Moreira (2004), no contexto do Ensino Médio, são aplicadas teorias do currículo que buscam promover uma educação mais alinhada com as demandas sociais e formativas dos estudantes. Duas dessas abordagens teóricas relevantes são o currículo baseado em competências e o currículo integrado e contextualizado.

O currículo baseado em competências enfoca o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. Segundo Ramos (2006), essa abordagem tem como objetivo principal preparar os estudantes para além do domínio de conhecimentos teóricos, capacitando-os para aplicar esses conhecimentos em situações reais e complexas. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser centrada apenas no conteúdo, passando a valorizar a capacidade do estudante de mobilizar e transferir seus conhecimentos para diferentes contextos.

Por outro lado, o currículo integrado e contextualizado propõe uma abordagem interdisciplinar, promovendo a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e a sua aplicação em situações concretas. Silva (2004) destaca que essa perspectiva curricular busca superar a fragmentação tradicional do currículo, proporcionando aos estudantes uma visão mais

abrangente e significativa do conhecimento. A integração de diferentes disciplinas permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas abordados, favorecendo a construção de saberes interligados e a identificação de suas aplicações no mundo real.

A adoção do currículo baseado em competências no ensino médio de tempo integral visa desenvolver nos estudantes habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação efetiva e trabalho em equipe. Isso é essencial para que eles se tornem cidadãos ativos e preparados para o mundo do trabalho, como mencionado por Moreira (2004). A ênfase nas competências está alinhada com a perspectiva de formação integral, indo além da aquisição de conhecimentos, para desenvolver habilidades socioemocionais e capacidades transversais.

Já o currículo integrado e contextualizado proporciona uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade dos estudantes. Segundo Pacheco (2005), essa abordagem promove a superação da fragmentação do conhecimento ao buscar a articulação entre diferentes áreas, favorecendo a compreensão dos fenômenos de forma mais abrangente. A contextualização dos conteúdos, no que lhe concerne, permite que os estudantes percebam a aplicabilidade do que estão aprendendo em sua vida cotidiana e em situações do mundo real.

Para Young (2014), as teorias do currículo aplicadas ao ensino médio de tempo integral, como o currículo baseado em competências e o currículo integrado e contextualizado, visam proporcionar uma educação mais relevante e alinhada com as necessidades e demandas dos estudantes e da sociedade. Essas abordagens pedagógicas enfatizam a formação integral dos estudantes, promovendo habilidades, competências e a compreensão interdisciplinar dos saberes.

2.7.3 Implementação do ensino médio de tempo integral

A implementação do ensino médio de tempo integral no Brasil requer a definição de políticas e diretrizes educacionais que orientem esse processo de transformação curricular. Dentre essas políticas, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas educacionais. O Plano Nacional de Educação, conforme Barreto e Esteban (2019), é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no país. Ele tem um papel fundamental na implementação do ensino médio de tempo integral, pois define orientações específicas para essa etapa de ensino. O PNE propõe a reestruturação curricular do Ensino Médio, com a flexibilização do currículo e a ampliação da carga horária para 1.800 horas anuais, além da implementação dos itinerários formativos.

No contexto da implementação do ensino médio de tempo integral, as Secretarias de Educação desempenham um papel central na elaboração de diretrizes, acompanhamento e apoio às escolas. Segundo Libâneo (2013), as Secretarias de Educação são responsáveis por articular as políticas educacionais ao nível local, promovendo a integração entre as diferentes esferas governamentais e assegurando a efetivação das propostas curriculares.

As escolas também possuem um papel essencial na implementação do ensino médio de tempo integral. Elas devem adaptar seus projetos político-pedagógicos e promover a reorganização curricular consoante diretrizes estabelecidas. Conforme Santos (2012), a gestão curricular nas escolas é um processo complexo, que envolve a definição de objetivos, seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, além da formação docente.

Para Young (2014), a implementação do ensino médio de tempo integral requer ações alinhadas com políticas e diretrizes educacionais. O Plano Nacional de Educação desempenha um papel estratégico ao estabelecer metas e orientações para essa transformação curricular. As Secretarias de Educação têm a responsabilidade de articular e apoiar a implementação nas escolas, enquanto estas devem reestruturar seus projetos político-pedagógicos e promover a gestão curricular adequada.

Santos (2023), afirma que a implementação do currículo do ensino médio de tempo integral enfrenta desafios significativos que precisam ser superados para garantir o sucesso desse processo. Dois desses desafios são a formação de professores e gestores escolares e a necessidade de infraestrutura e recursos adequados.

A formação de professores e gestores escolares é fundamental para a efetiva implementação do currículo. Segundo Libâneo (2013), a formação docente deve proporcionar

aos professores as competências necessárias para lidar com as mudanças curriculares, integrando-as às práticas pedagógicas. Além disso, a formação dos gestores escolares é essencial para que possam desempenhar um papel de liderança na implementação do currículo, promovendo a articulação entre os diferentes atores e garantindo o alinhamento das ações.

A infraestrutura e os recursos também são desafios importantes na implementação do currículo. A integração de tecnologias digitais, por exemplo, pode potencializar as práticas pedagógicas, mas requer investimentos em equipamentos e capacitação dos professores. Jacinto e Costa (2017) ressaltam que o uso das tecnologias digitais na educação exige uma infraestrutura adequada e recursos pedagógicos digitais de qualidade. Além disso, Karsenti e Collin (2013) apontam que a disponibilidade de recursos didáticos, como materiais impressos e laboratórios, também é essencial para a implementação do currículo.

No entanto, apesar dos desafios, a implementação do currículo do ensino médio de tempo integral também oferece oportunidades para a melhoria da educação. A flexibilização curricular, por exemplo, possibilita a diversificação dos itinerários formativos, permitindo que os estudantes escolham áreas de estudo de acordo com seus interesses e aptidões. Isso contribui para uma educação mais contextualizada e significativa, como destacado por Moreira (2004).

Além disso, a implementação do currículo do ensino médio de tempo integral pode estimular mudanças nas práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno e no desenvolvimento de competências. Ramos (2006) argumenta que a pedagogia das competências propicia uma educação voltada para a autonomia e a adaptação às demandas sociais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Para Young (2014), a formação de professores e gestores escolares, juntamente com a disponibilidade de infraestrutura e recursos adequados, são desafios a serem superados na implementação do currículo do ensino médio de tempo integral. No entanto, essa implementação oferece oportunidades para uma educação mais contextualizada, diversificada e voltada para o desenvolvimento de competências dos estudantes.

Moreira (2004) considera que a implementação do currículo do ensino médio de tempo integral tem sido acompanhada por diversas experiências de escolas que adotaram abordagens flexíveis em sua organização curricular. Essas experiências demonstram a possibilidade de diversificar os itinerários formativos e promover uma educação mais contextualizada e alinhada aos interesses dos estudantes.

Um exemplo de escola que adotou o currículo flexível é apresentado por Libâneo (2013), que relata a experiência de uma instituição que implementou a formação técnica e

profissional integrada ao currículo regular. Nessa abordagem, os estudantes têm a oportunidade de escolher itinerários formativos relacionados a diferentes áreas de conhecimento, como tecnologia, saúde, agronegócio, entre outras. Essa diversificação permite a aproximação entre a educação escolar e o mundo do trabalho, promovendo uma formação mais integral.

Além disso, a integração de tecnologias digitais na implementação do currículo também tem sido explorada em algumas escolas. Jacinto e Costa (2017) descrevem um projeto que buscou promover o uso de recursos digitais na prática pedagógica, integrando-os ao currículo. Nessa experiência, os professores receberam formação específica para utilizar as tecnologias digitais de maneira significativa, visando potencializar as aprendizagens dos estudantes. Os resultados mostraram que a integração dessas tecnologias possibilitou uma abordagem mais dinâmica e interativa, favorecendo a construção do conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação do currículo do ensino médio de tempo integral também requer um efetivo sistema de avaliação e monitoramento, a fim de verificar o alcance dos objetivos propostos e promover ajustes necessários. Segundo Veiga (2009), a avaliação do currículo implementado deve considerar não apenas o desempenho dos estudantes, mas também aspectos relacionados à qualidade das práticas pedagógicas e à adequação dos recursos utilizados. Esse processo de avaliação e monitoramento contínuo contribui para a melhoria constante do currículo e para a garantia da qualidade da educação. Young (2014) aponta que as experiências de implementação do currículo do ensino médio de tempo integral apresentam exemplos de abordagens flexíveis, como a diversificação dos itinerários formativos e a integração de tecnologias digitais. Essas experiências evidenciam a possibilidade de uma educação mais contextualizada e alinhada às necessidades e interesses dos estudantes. No entanto, ressalta-se a importância de um efetivo sistema de avaliação e monitoramento para garantir a qualidade do currículo implementado.

A avaliação educacional é uma etapa essencial do processo educativo, pois possibilita a obtenção de informações sobre o desempenho dos estudantes e a eficácia das práticas pedagógicas. Segundo Libâneo (2013), a avaliação é um processo contínuo e sistemático que visa a identificar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes e a adequação das estratégias de ensino utilizadas. Essa abordagem, fundamentada em uma perspectiva formativa, pretende principal fornecer *feedback* aos estudantes e aos professores, subsidiando a tomada de decisões para a melhoria do processo educativo.

A avaliação formativa, de acordo com Santos (2012), está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Ela ocorre ao longo do processo de

ensino e aprendizagem, permitindo que sejam identificados os avanços, as dificuldades e as necessidades dos estudantes. Conforme Jacinto e Costa (2017), a avaliação formativa tem um caráter diagnóstico e orientador, possibilitando o acompanhamento individualizado e a intervenção pedagógica adequada às necessidades de cada estudante.

Por outro lado, a avaliação somativa, conforme Silva (2001), é realizada ao final de determinado período ou etapa de ensino. Seu objetivo é verificar o grau de aprendizagem alcançado pelos estudantes e tomar decisões em relação à progressão ou conclusão de etapas escolares. Segundo Pacheco (2005), a avaliação somativa é importante para certificar a aprendizagem, promover a equidade e fornecer indicadores de qualidade educacional.

Na avaliação do currículo do ensino médio de tempo integral, é fundamental definir indicadores de desempenho e critérios de avaliação claros e objetivos. Conforme Karsenti e Collin (2013), os indicadores de desempenho são utilizados para mensurar a aprendizagem dos estudantes e verificar se os objetivos propostos pelo currículo estão sendo alcançados. Esses indicadores podem abranger diferentes dimensões, como conhecimentos, habilidades, competências e atitudes.

A definição dos critérios de avaliação, de acordo com Moreira (2004), permite estabelecer padrões de referência para a análise e interpretação dos resultados obtidos pelos estudantes. Esses critérios devem ser coerentes com os objetivos educacionais e contemplar as diferentes dimensões da aprendizagem. Paro (2001) destaca a importância de critérios claros, justos e transparentes, que permitam uma avaliação precisa e confiável.

Além disso, a definição de critérios de avaliação também deve considerar a diversidade de trajetórias e formas de aprendizagem dos estudantes. Segundo Torres (1994), é necessário valorizar a pluralidade de conhecimentos e habilidades, levando em conta as necessidades básicas de aprendizagem e os contextos socioculturais dos estudantes. Essa abordagem busca promover uma avaliação mais inclusiva e equitativa.

Jacinto e Costa (2017) consideram que a avaliação do currículo do ensino médio de tempo integral envolve abordagens formativas e somativas, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e verificar seu desempenho ao final das etapas. É fundamental estabelecer indicadores de desempenho e critérios de avaliação adequados, considerando as diferentes dimensões da aprendizagem e valorizando a diversidade dos estudantes. Essa avaliação contínua e criteriosa contribui para a melhoria do processo educativo e o alcance dos objetivos propostos.

A avaliação das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes é um aspecto crucial na avaliação do currículo do ensino médio de tempo integral. Segundo Ramos (2006), as competências referem-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais, enquanto as habilidades correspondem às aptidões específicas desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, a avaliação dessas competências e habilidades se mostra fundamental para verificar se os estudantes estão adquirindo as capacidades esperadas ao longo do processo educativo.

A avaliação das competências e habilidades, de acordo com Santos (2012), busca ir além da mera mensuração de conhecimentos teóricos, priorizando a capacidade dos estudantes de aplicar esses conhecimentos em contextos práticos e reais. Essa abordagem é alinhada com a proposta do ensino médio de tempo integral, que busca uma formação mais integrada e contextualizada. Conforme Zotti (2004), a avaliação das competências e habilidades permite verificar a capacidade dos estudantes de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se de forma eficaz e exercer a cidadania.

Nesse contexto, a avaliação das competências e habilidades requer o uso de estratégias e instrumentos diversificados. Segundo Karsenti e Collin (2013), é importante utilizar avaliações autênticas, como projetos, estudos de caso, simulações e produções de diferentes naturezas. Essas estratégias proporcionam um contexto real para a aplicação e demonstração das competências e habilidades dos estudantes. Para Paro (2001), a utilização de múltiplos instrumentos de avaliação, como portfólios, observação direta e autoavaliação, amplia as possibilidades de compreensão do desenvolvimento dos estudantes.

2.7.4 Avaliação dos itinerários formativos e escolhas dos estudantes

No contexto do ensino médio de tempo integral, os estudantes têm a oportunidade de escolher itinerários formativos que melhor se adequem aos seus interesses e projetos de vida. A avaliação desses itinerários e das escolhas dos estudantes é um aspecto relevante na avaliação do currículo. Segundo Roldão (2002), a avaliação dos itinerários formativos visa verificar se as propostas curriculares estão atendendo às expectativas dos estudantes e promovendo a diversificação e a personalização da aprendizagem.

A avaliação dos itinerários formativos e escolhas dos estudantes requer a consideração de diversos elementos. Conforme Barreto e Esteban (2019), é necessário avaliar a pertinência e a relevância dos itinerários em relação às demandas sociais, às necessidades dos estudantes e

às perspectivas de continuidade da formação. Essa avaliação pode ser realizada por meio de instrumentos como questionários, entrevistas e registros de acompanhamento dos estudantes. Além disso, a avaliação dos itinerários formativos e escolhas dos estudantes deve considerar a promoção da equidade educacional. Segundo Veiga (2009), é fundamental verificar se os estudantes estão tendo acesso igualitário aos diferentes itinerários e se as escolhas estão sendo realizadas de forma informada e consciente. Essa avaliação contribui para identificar possíveis desigualdades e buscar estratégias de intervenção que garantam a equidade no acesso e a participação dos estudantes nos itinerários formativos.

De acordo com Libâneo (2013), a avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo educativo, pode promover o desenvolvimento contínuo dos estudantes, oferecendo-lhes *feedbacks* sobre suas aprendizagens e orientando-os em seu percurso. Essa abordagem contribui para que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria formação.

A avaliação do currículo também pode influenciar a prática docente. Segundo Paro (2001), quando os resultados da avaliação são utilizados de forma reflexiva e contextualizada, os professores podem repensar suas estratégias pedagógicas, identificar lacunas no processo de ensino e aprendizagem e realizar ajustes necessários. Essa reflexão sobre a prática docente fortalece a melhoria contínua do ensino.

Além disso, a avaliação do currículo pode fornecer informações valiosas sobre o impacto das políticas educacionais e das práticas pedagógicas adotadas. Santos (2012) destaca que essa avaliação permite analisar a eficácia das intervenções curriculares, identificar aspectos que necessitam de ajustes e subsidiar tomadas de decisão para o aprimoramento do sistema educacional.

A avaliação do currículo também possibilita reflexões a respeito da eficácia do currículo implementado. De acordo com Veiga (2009), a análise dos resultados obtidos por meio da avaliação permite verificar se as metas e objetivos propostos estão sendo alcançados, assim como a adequação do currículo às necessidades e demandas dos estudantes e da sociedade.

A avaliação do currículo, ao considerar a perspectiva dos estudantes, pode revelar se o currículo está promovendo uma formação que atenda às suas expectativas e interesses. Segundo Roldão (2002), essa avaliação possibilita compreender se os estudantes se sentem motivados e engajados nas atividades propostas, bem como se percebem a relevância dos conteúdos abordados.

Além disso, a avaliação do currículo permite uma análise crítica das políticas educacionais e dos documentos curriculares. Silva (2001) destaca que a avaliação contribui para identificar

possíveis contradições e lacunas entre o currículo proposto e sua efetiva implementação, possibilitando ajustes e aprimoramentos necessários para uma formação mais adequada.

Com o intuito de verificar lacunas, foram realizadas pesquisas base em artigos científicos, dissertações, teses e relatórios disponíveis no Google Acadêmico e outras bases de dados acadêmicas complementares. Além disso, foram analisados documentos primários emitidos por organismos nacionais e internacionais, como o Banco Mundial e o Ministério da Educação (MEC), para garantir uma análise fundamentada em dados relevantes e oficiais.

As palavras-chave utilizadas para as buscas foram: "Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil", "Reforma do Ensino Médio e Banco Mundial" "Novo Ensino Médio e Políticas Públicas" "Financiamento Educacional" "Educação Integral e Aprendizagem". Essas palavras-chave foram selecionadas para cobrir os principais eixos do estudo, como as mudanças implementadas no Ensino Médio em Tempo Integral, a relação com políticas de financiamento internacional e os impactos observados no sistema educacional brasileiro.

O recorte temporal adotado abrange o período de 2016 a 2023, justificado pela implementação do Ensino Médio em Tempo Integral a partir da Lei nº 13.415/2017. Foram encontrados 06 documentos conforme demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1

Investimentos do Banco Mundial no ensino médio de 2016 a 2023

Título	Autores	Objetivos	Metodologia	Resultados/ Conclusões
A parceria entre Minas Gerais e o Banco Mundial: uma análise do uso de condicionantes como instrumento de influência	Oliveira, D. de P., & Gonçalves, P. C. (2017).	Examinar a influência do Banco Mundial na estratégia de desenvolvimento do governo de Minas Gerais entre 2006 e 2012 por meio do uso de condições nos empréstimos.	Análise comparativa dos documentos de empréstimos e planos estratégicos, com base na trajetória histórica do Banco Mundial e conceitos como condicionantes e ownership.	A pesquisa conclui que o Banco não exerce uma influência decisiva na estratégia de desenvolvimento do Estado por condições. É plausível que o Banco Mundial exerça influência prévia na definição da estratégia de desenvolvimento do estado, uma vez que o estado pode definir uma estratégia compatível com a do BIRD para aceder às suas linhas de financiamento.

<p>O ensino médio de tempo integral na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado</p>	<p>Gomes, H. F. (2019)</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi investigar a implementação da política pública educacional 'ensino médio de tempo integral', na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017 se deu simplesmente pela ampliação da carga horária, sem promover efetivamente a Educação Integral, fazendo com que os jovens estudantes da escola frequentassem o Ensino Médio.</p>	<p>Revisão de literatura, pesquisa documental e de campo com abordagem qualitativa baseada em Vygotsky, aplicando questionários e entrevistas.</p>	<p>A ampliação do tempo escolar não promoveu efetivamente a educação integral, resultando em práticas pedagógicas e estruturais deficitárias.</p>
<p>Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018)</p>	<p>Guerra, D., & Figueiredo, I. M. Z. (2021)</p>	<p>Analisar as proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira entre 2016 e 2018.</p>	<p>Análise de quatro documentos do Banco Mundial que subsidiaram a implementação de políticas educacionais no Brasil.</p>	<p>O Banco Mundial enfatiza a educação básica como chave para alívio da pobreza e equidade, mas alinha-se a um modelo neoliberal, apontando ineficiências nos gastos educacionais como justificativa para reformas.</p>

<p>Perspectiva do investimento público em Educação: é possível alcançar 10% do PIB?</p>	<p>Souza, L. S., & Gomes, S. C. (2020)</p>	<p>Analisar a capacidade de financiamento atual - por indicadores de gastos públicos em educação - e apontam alternativas de financiamento para a área.</p>	<p>Uso de três modelos teóricos de políticas públicas: pluralista, neoinstitucionalista e de múltiplos fluxos.</p>	<p>Todos os modelos contribuem para entender a aprovação dos 10%, destacando disputas entre atores e estratégias que permitiram a entrada da meta na agenda governamental.</p>
<p>O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo</p>	<p>Fornari, M., & Deitos, R. A. (2021)</p>	<p>Discutir o financiamento externo para a reforma do ensino médio e as condicionalidades associadas ao contrato de empréstimo com o Banco Mundial.</p>	<p>Análise de documentos, incluindo o contrato de empréstimo e relatórios do Banco Mundial, para entender os condicionantes associados ao financiamento externo.</p>	<p>O financiamento está ligado a condicionantes que moldam prescrições curriculares e políticas educacionais, influenciando diretamente as reformas implementadas no Ensino Médio brasileiro.</p>
<p>A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais</p>	<p>Ferreira, E. B., Fonseca, M., & Scaff, E. A. da S. (2019)</p>	<p>O artigo analisa a interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro, considerando experiências históricas e desafios atuais.</p>	<p>Revisão documental e análise de ações governamentais em diferentes períodos históricos, incluindo ditadura militar e governos recentes.</p>	<p>As parcerias com o Banco Mundial reforçam a privatização educacional e criam uma dualidade na formação, resultando em desafios na qualidade e equidade da educação.</p>

Este estudo apresenta contribuições em relação às pesquisas anteriores sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Brasil, especialmente no contexto do financiamento do Banco Mundial. As contribuições podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos:

- **Integração de Dimensões Financeiras e Educacionais:** Trabalhos anteriores, como os de Ferreira, Fonseca e Scaff (2019), concentram-se na análise histórica e política das interferências do Banco Mundial na educação brasileira. Este estudo, no entanto, avança ao integrar as dimensões financeiras e educacionais, analisando a relação direta entre os investimentos realizados, a melhoria da infraestrutura e a qualidade do ensino. Por meio de um modelo econométrico, a pesquisa correlaciona indicadores econômicos, como o PIB municipal, com os resultados do IDEB, abordando lacunas não exploradas em estudos prévios.
- **Perspectiva Contextual Local:** Enquanto estudos como os de Fornari e Deitos (2021) examinam as políticas educacionais de forma abrangente e nacional, este trabalho se diferencia ao focar no contexto específico de Minas Gerais. A análise detalhada das percepções de gestores e professores das escolas estaduais permite captar nuances locais, como os desafios de infraestrutura e a capacitação docente, que influenciam diretamente a implementação do EMTI.
- **Abordagem Quantitativa:** Ao utilizar questionários estruturados e um modelo econométrico, o estudo vai além das abordagens qualitativas tradicionais e oferece uma análise quantitativa. Essa abordagem possibilita identificar padrões e correlações entre investimentos financeiros, políticas públicas e desempenho educacional, contribuindo com dados concretos para debates acadêmicos e práticos.
- **Propostas de Melhoria Baseadas em Evidências:** Diferentemente de estudos anteriores que enfatizam críticas às políticas implementadas, este trabalho adota uma abordagem construtiva, propondo recomendações práticas para otimizar a alocação de recursos e superar desafios enfrentados no âmbito local. As recomendações incluem estratégias para equidade na distribuição de recursos e políticas de formação continuada para professores.
- **Conexão entre Políticas Globais e Locais:** Este estudo contextualiza as influências globais do Banco Mundial na educação brasileira, destacando como suas diretrizes

impactam a formulação de políticas públicas locais. Essa conexão ajuda a compreender a dualidade entre o apoio financeiro internacional e as especificidades regionais, ressaltando o papel do financiamento externo na adaptação de modelos educacionais às realidades locais.

Essas contribuições visam não apenas preencher lacunas teóricas e metodológicas, mas também influenciar a formulação de políticas públicas mais eficazes e equitativas. Ao combinar uma análise teórica diversificada com evidências empíricas, este estudo pretende ser uma referência para acadêmicos, gestores educacionais e formuladores de políticas interessados na melhoria do sistema educacional brasileiro.

3 METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem quantitativa, fundamentada na objetividade, rigor e capacidade de generalização, conforme preconizado por Creswell (2007). A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de analisar sistematicamente os impactos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais. A metodologia foi dividida em duas etapas principais: análise estatística com técnicas de regressão e coleta e análise de dados por meio de questionários estruturados.

As técnicas de regressão foram aplicadas para identificar relações causais entre variáveis educacionais, financeiras e estruturais, possibilitando uma análise abrangente do impacto da reforma do EMTI ao longo do tempo. Conforme Wooldridge (2010), a regressão temporal é essencial para identificar tendências e mudanças nas variáveis ao longo de períodos distintos. Neste estudo, foram analisados dados dos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023, permitindo observar a evolução dos indicadores educacionais em resposta à implementação do EMTI. O modelo considerou variáveis como o Produto Interno Bruto (PIB) municipal, os valores investidos em infraestrutura e ações educacionais, e a variação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao longo dos anos.

Gujarati (2009) destaca que a regressão transversal é adequada para compreender as relações entre variáveis em um momento específico. Essa técnica foi utilizada para investigar como fatores como recursos financeiros, formação docente e infraestrutura influenciaram os

resultados educacionais em um ano determinado, gerando análises detalhadas sobre o impacto desses aspectos na eficácia da política educacional.

As análises econométricas foram realizadas com o software R (R Core Team, 2021), que possibilitou a aplicação de modelos estatísticos avançados, assegurando a robustez dos resultados e a validade externa do estudo, conforme preconizado por Hair et al. (2014).

Para complementar a análise estatística, foram coletados dados primários por meio de questionários estruturados, utilizando a plataforma Google Formulários. A escolha por essa ferramenta, segundo Creswell (2007), permite a coleta eficiente e abrangente de dados quantitativos, com perguntas objetivas que facilitam a análise posterior.

Os questionários incluíram itens relacionados à percepção dos gestores sobre a implementação do EMTI, desafios enfrentados, e estratégias adotadas para melhorar os indicadores educacionais. As respostas foram coletadas de maneira estruturada, garantindo sua adequação às análises estatísticas. Posteriormente, os dados foram importados para o *software* R, onde foram realizadas análises estatísticas de frequência e medidas centrais para caracterizar o perfil das respostas e foram realizados testes de associação para identificação de correlações entre variáveis oriundas dos questionários..

A integração entre as técnicas de regressão e a análise dos questionários permitiu uma avaliação abrangente dos impactos da reforma do EMTI. Enquanto as técnicas de regressão forneceram evidências sobre as relações causais e tendências temporais, os questionários capturaram percepções qualitativas e quantitativas diretamente das SREs, complementando os achados estatísticos.

Essa combinação metodológica, fundamentada nas referências teóricas de Creswell (2007), Wooldridge (2010), Gujarati (2009) e Hair et al. (2014), assegurou a profundidade e a validade dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento na análise de políticas educacionais em Minas Gerais.

3.1 Universo amostral

A população-alvo desta pesquisa abrangeu as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) em Minas Gerais, conforme figura abaixo, compreendendo um contexto diversificado e abrangente no âmbito educacional. Cada SRE representa uma área geográfica específica do estado, incluindo escolas urbanas e rurais, e reflete a pluralidade de desafios e oportunidades encontrados no sistema educacional mineiro (IBGE, 2021).

Dentro desse universo, a pesquisa se concentra especificamente nas escolas que ofertam ensino médio em tempo integral. Este recorte delimita a amostra para aquelas instituições de ensino que adotam uma abordagem integral, proporcionando uma visão mais específica do fenômeno em estudo. A escolha de se concentrar nas escolas de ensino médio integral é estratégica, considerando a relevância dessa modalidade educacional e seu impacto potencial nas dinâmicas educacionais (Secretaria de Educação Básica, 2018).

O número total de escolas que atendem a esse critério na população é de 573 instituições, abrangendo um total de 75.599 matrículas no ensino médio em tempo integral em todo o estado de Minas Gerais. Essas escolas representam uma parcela significativa do sistema educacional mineiro, permitindo uma análise abrangente das práticas, desafios e experiências relacionadas ao ensino médio em tempo integral. A população proporciona robustez estatística e viabilidade para extrapolação dos resultados para o universo das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

A definição desse universo amostral considera a heterogeneidade regional presente em Minas Gerais, capturando nuances específicas de cada SRE. Esse enfoque contribui para a generalização dos resultados, uma vez que a diversidade de contextos geográficos, socioeconômicos e culturais está representada na amostra.

Ademais, a pesquisa reconheceu a dinamicidade do ambiente educacional e as constantes transformações que podem ocorrer nas políticas educacionais e nas práticas escolares. Portanto, a seleção do universo amostral considera não apenas o momento atual, mas também busca representar a evolução temporal e as possíveis mudanças ao longo do período investigado.

Em síntese, a população de 47 SRE de Minas Gerais, com suas 573 escolas de ensino médio em tempo integral e 75.599 matrículas, constitui o universo amostral desta pesquisa. Essa escolha visa proporcionar uma compreensão aprofundada e representativa do fenômeno em estudo, permitindo análises estatísticas considerando a diversidade presente no sistema educacional mineiro. As referências utilizadas garantem a fundamentação teórica e metodológica desta definição de universo amostral.

Figura 3

Distribuição das SREs em Minas Gerais

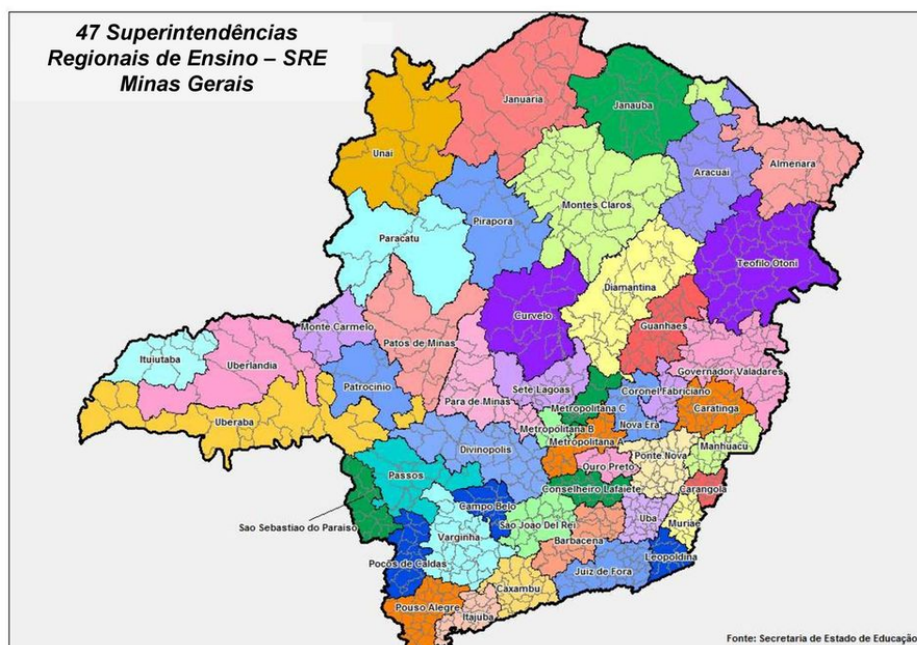
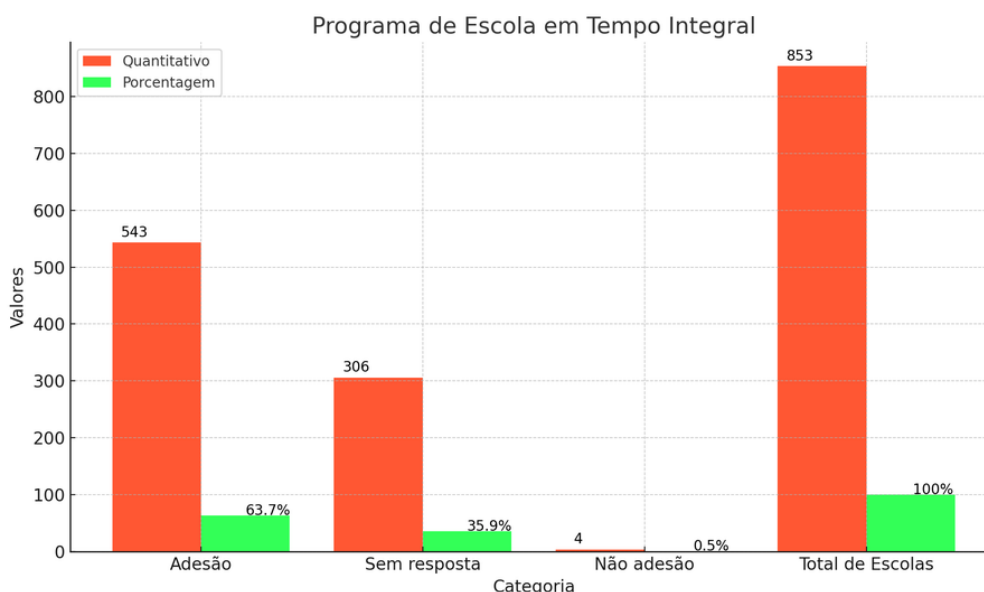


Figura 4

Quantitativo de Escolas EMTI

3.2 Coleta de dados

3.2.1



Identificação dos Participantes:

Foram selecionados gestores escolares e professores regentes do Ensino Médio em Tempo Integral das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais, com o objetivo de contemplar a diversidade de contextos e experiências, assegurando, assim, uma amostra representativa. A primeira etapa consistiu na realização de pré-testes com 33 professores da rede estadual de Minas Gerais. Após a análise dos resultados e a validação das respostas, os questionários foram distribuídos via *Google Forms*, enviados aos *e-mails* institucionais das escolas públicas-alvo da pesquisa. Como resultado, 258 gestores e 833 professores responderam ao questionário, representando todas as 47 SREs de Minas Gerais.

3.2.2. Questionários Estruturados

Os questionários foram elaborados com o objetivo de analisar a percepção dos professores em relação às mudanças decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, tomando como base a pesquisa de Francisco, B. C., Uggioni, E., e Madeira, K. (2023). No entanto, devido à ausência de algumas variáveis, não foi possível realizar uma comparação direta entre os resultados das duas pesquisas.

3.2.3 Regressão Temporal e Transversal:

Foram aplicados métodos estatísticos, incluindo regressão temporal, com o objetivo de avaliar as tendências ao longo do tempo e regressão transversal para a análise das relações entre variáveis em momentos específicos. Utilizaram-se como referência os investimentos em alimentação, categorizados nos seguintes indicadores: TI2 (infraestrutura), TI3 (ações educacionais), TI4 (estrutura) e TI5 (outros investimentos). Além disso, os efeitos dos diferentes anos foram mensurados por meio da inclusão de variáveis *dummy*, sendo o ano de 2017 adotado como referência no modelo, permitindo uma análise robusta dos impactos temporais sobre as variáveis investigadas.

3.2.4 Questionários Estruturados:

A coleta de dados por meio de questionários estruturados foi realizada de maneira ética, utilizando a distribuição eletrônica como principal método. Os questionários foram enviados eletronicamente aos participantes, garantindo praticidade e agilidade no processo. Estabeleceu-se um prazo adequado para que os participantes pudessem preencher os questionários de forma reflexiva e completa, assegurando a qualidade das respostas.

Um aspecto fundamental desse processo é a garantia da confidencialidade e anonimato das respostas. Todos os participantes serão informados sobre a natureza sigilosa da pesquisa, assegurando que suas contribuições fossem tratadas de maneira confidencial. Essa precaução visou criar um ambiente seguro e incentivador, promovendo a sinceridade nas respostas e permitindo uma análise mais fidedigna dos dados.

Além disso, foi solicitado o consentimento informado dos participantes antes da participação na pesquisa, reforçando a ética e a transparência do processo. Ao adotar essas práticas, busca-se garantir a integridade dos dados coletados, respeitando os direitos e privacidade dos envolvidos na pesquisa sobre o ensino médio em tempo integral nas 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais.

4 ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os procedimentos de tratamento de dados e a interpretação de resultados, tendo em vista os objetivos específicos propostos para a pesquisa.

4.1 Análise descritiva e percepção dos Gestores

Conforme pode ser observado na Tabela 2, a maioria dos respondentes atua como gestor escolar há um período entre 1 e 5 anos (40,31%) ou entre 6 e 10 anos (37,98%) e somente 3 respondentes (1,16%) atuam há menos de 1 ano como gestor escolar.

Tabela 2

Tempo de atuação como gestor escolar

Superintendência	Há menos de 1 ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Há mais de 10 anos	TOTAL
Almenara	0	5	3	2	10
Araçuaí	0	1	5	0	6
Barbacena	0	4	4	1	9
Campo Belo	0	7	2	0	9
Carangola	0	1	0	0	1
Caratinga	0	5	1	0	6
Caxambu	1	3	0	1	5
Conselheiro Lafaiete	0	1	2	2	5
Coronel Fabriciano	0	2	2	0	4
Curvelo	0	2	4	4	10
Diamantina	0	4	3	1	8
Divinópolis	1	2	2	3	8
Governador Valadares	0	3	1	0	4
Guanhães	0	1	2	0	3
Itajubá	0	0	1	1	2
Ituiutaba	0	1	3	0	4
Janaúba	0	0	1	0	1
Januária	0	1	2	0	3

Juiz de Fora	0	4	2	3	9
Leopoldina	0	0	4	2	6
Manhuaçu	0	7	2	0	9
Metropolitana A	0	0	4	3	7
Metropolitana B	0	9	2	3	14
Metropolitana C	0	3	6	5	14
Monte Carmelo	0	1	0	0	1
Montes Claros	0	0	2	0	2
Muriae	0	1	0	0	1
Nova Era	0	4	2	1	7
Ouro Preto	0	0	0	3	3
Pará de Minas	0	0	0	1	1
Paracatu	0	1	1	0	2
Passos	0	1	0	0	1
Patos de Minas	0	3	2	2	7
Patrocínio	0	1	0	0	1
Pirapora	0	0	5	4	9
Poços de Caldas	1	9	0	1	11
Ponte Nova	0	4	3	2	9
Pouso Alegre	0	0	4	1	5

São João Del Rei	0	3	2	1	6
São Sebastião do Paraíso	0	1	8	4	13
Sete Lagoas	0	1	0	0	1
Teófilo Otoni	0	1	3	0	4
Ubá	0	3	4	1	8
Uberaba	0	3	0	1	4
Uberlândia	0	0	1	0	1
Unaí	0	1	0	0	1
Varginha	0	0	3	0	3
Total	3	104	98	53	258
Percentual	1,16	40,31	37,98	20,54	

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, 31,34% dos respondentes indicam que os recursos financeiros para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral foram alocados em melhoria da alimentação, ao passo que somente 1,53% apontam para o investimento no desenvolvimento de programas de formação para professores.

Tabela 3

Alocação de recursos financeiros

Superintendência	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	TOTAL
Almenara	6	6	0	7	9	28
Araçuaí	5	4	0	5	5	19
Barbacena	7	7	0	9	9	32
Campo Belo	6	4	0	4	6	20
Carangola	1	1	0	1	1	4
Caratinga	5	5	1	4	5	20
Caxambu	1	4	0	2	3	10
Conselheiro Lafaiete	3	5	0	4	2	14
Coronel Fabriciano	4	3	0	3	3	13
Curvelo	4	3	0	7	9	23
Diamantina	4	5	1	6	5	21
Divinópolis	6	7	0	6	8	27
Governador Valadares	3	4	1	3	4	15
Guanhães	2	2	0	1	3	8
Itajubá	2	2	0	2	2	8
Ituiutaba	4	2	1	1	4	12
Janaúba	1	1	0	1	1	4
Januária	2	1	0	1	3	7
Juiz de Fora	9	5	0	6	9	29
Leopoldina	2	4	0	4	6	16
Manhuaçu	6	7	2	4	9	28
Metropolitana A	6	6	0	7	7	26
Metropolitana B	5	8	1	7	11	32
Metropolitana C	3	6	0	11	13	33

Monte Carmelo	0	1	0	1	1	3
Montes Claros	2	2	0	1	2	7
Muriaé	0	1	0	1	0	2
Nova Era	5	7	1	5	3	21
Ouro Preto	1	0	0	1	3	5
Pará de Minas	1	1	0	1	1	4
Paracatu	1	1	1	2	2	7
Passos	0	1	0	0	0	1
Patos de Minas	2	5	1	4	6	18
Patrocínio	1	0	1	1	1	4
Pirapora	2	5	0	7	8	22
Poços de Caldas	3	4	0	4	9	20
Ponte Nova	4	3	0	6	7	20
Pouso Alegre	5	3	0	5	5	18
São João Del Rei	4	5	0	4	6	19
São Sebastião do Paraíso	6	9	0	11	13	39
Sete Lagoas	1	1	0	1	1	4
Teófilo Otoni	4	3	0	3	3	13
Ubá	3	5	0	5	8	21
Uberaba	0	2	0	1	4	7
Uberlândia	0	0	0	0	1	1
Unaí	0	0	0	1	1	2
Varginha	3	3	0	2	3	11
Total	145	164	11	173	225	718
Porcentagem	20,19	22,84	1,53	24,09	31,34	

Legenda:

Tipo 1 - Melhoria na infraestrutura (rede física)

Tipo 2 - Aquisição de materiais didáticos

Tipo 3 - Desenvolvimento de programas de formação para professores

Tipo 4 - Compra de mobiliário

Tipo 5 - Melhoria na alimentação

Fonte: dados da pesquisa.

A análise da Tabela 3 evidencia um descompasso significativo na alocação de recursos destinados à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Observa-se que 31,34% dos recursos foram direcionados para a melhoria da alimentação, enquanto apenas 1,53% foi destinado à formação de professores. Esse desequilíbrio compromete tanto a eficiência quanto a equidade na distribuição, conforme aponta Musgrave (1989), ao afirmar que o foco em áreas de maior retorno, como o capital humano, é essencial para a efetividade de programas públicos.

A baixa alocação para a formação docente também evidencia falhas no alinhamento de incentivos. Segundo Jensen e Meckling (1976), incentivos claros são fundamentais para alinhar os interesses dos agentes (professores e gestores) aos objetivos do principal (governo). Essa lacuna compromete não apenas a capacitação dos professores, mas também a motivação para a execução eficaz das políticas educacionais.

Além disso, a falta de investimento na formação dos professores demonstra uma necessidade urgente de maior transparência no planejamento e na execução orçamentária. Pollitt e Bouckaert (2017) destacam que a transparência é fundamental para aumentar a confiança pública e garantir a eficiência no uso dos recursos. A alocação de apenas 1,53% para programas de capacitação contrasta com a relevância desse investimento para o sucesso de longo prazo das reformas educacionais, como defendido por Brigham e Ehrhardt (2016).

No contexto da estrutura do tempo integral, a alocação insuficiente de recursos também afeta a infraestrutura escolar, comprometendo a implementação de atividades diversificadas que são essenciais para o sucesso desse modelo. Hargreaves e Shirley (2009) reforçam que o tempo

integral exige mais do que a ampliação das horas de aula, demandando uma oferta educativa mais ampla e integrada, que atualmente encontra barreiras devido à falta de recursos adequados.

Portanto, a análise da Tabela 3 revela a necessidade de reavaliar as prioridades na alocação de recursos para equilibrar as demandas por infraestrutura, alimentação e formação docente. Uma distribuição mais estratégica, aliada à criação de incentivos claros e à transparência, pode aumentar a eficiência, a equidade e o impacto positivo do financiamento educacional.

Na Tabela 4 são apresentados os dados referentes à avaliação, por parte dos respondentes, do impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. Conforme pode ser observado, a maioria dos respondentes (56,20%) avalia o impacto como pouco positivo e somente 13,18% avaliam o impacto como muito positivo.

Tabela 4

Impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem

Superintendência	Muito negativo	Negativo	Pouco positivo	Positivo	Muito positivo	Total
Almenara	0	0	4	2	4	10
Araçuaí	0	0	6	0	0	6
Barbacena	0	0	4	3	2	9
Campo Belo	0	1	4	1	3	9
Carangola	0	0	1	0	0	1
Caratinga	0	0	2	2	2	6
Caxambu	0	1	1	0	3	5
Conselheiro Lafaiete	0	0	2	1	2	5
Coronel Fabriciano	0	0	4	0	0	4
Curvelo	0	0	8	2	0	10
Diamantina	0	0	4	3	1	8
Divinópolis	0	1	4	2	1	8
Governador Valadares	0	0	0	1	3	4
Guanhães	0	0	1	2	0	3
Itajubá	0	0	2	0	0	2
Ituiutaba	0	0	3	1	0	4
Janaúba	0	0	0	0	1	1
Januária	0	0	1	2	0	3

Juiz de Fora	0	0	7	2	0	9
Leopoldina	0	0	6	0	0	6
Manhuaçu	0	0	7	2	0	9
Metropolitana A	0	0	4	3	0	7
Metropolitana B	0	3	3	5	3	14
Metropolitana C	0	0	13	1	0	14
Monte Carmelo	0	0	0	1	0	1
Montes Claros	0	0	0	2	0	2
Muriaé	0	0	0	1	0	1
Nova Era	0	0	4	2	1	7
Ouro Preto	0	0	0	3	0	3
Pará de Minas	0	0	1	0	0	1
Paracatu	0	0	0	1	1	2
Passos	0	0	1	0	0	1
Patos de Minas	0	0	2	3	2	7
Patrocínio	0	0	0	0	1	1
Pirapora	0	0	7	2	0	9
Pouso Alegre	0	0	3	2	0	5
São João Del Rei	0	0	5	1	0	6
São Sebastião do Paraíso	0	0	11	2	0	13

Sete Lagoas	0	0	0	1	0	1
Teófilo Otoni	1	0	1	2	0	4
Ubá	0	0	3	4	1	8
Uberaba	1	0	1	1	1	4
Uberlândia	0	0	1	0	0	1
Unaí	0	0	1	0	0	1
Varginha	0	0	3	0	0	3
Total	3	7	145	69	34	258
Porcentagem	1,16	2,71	56,20	26,74	13,18	

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 4 apresenta uma visão geral do impacto percebido dos investimentos financeiros no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Os dados indicam que 56,20% dos respondentes classificaram o impacto como "pouco positivo", enquanto apenas 13,18% avaliaram como "muito positivo". Segundo Brealey, Myers e Allen (2017), o sucesso de um investimento depende tanto do montante aplicado quanto da alocação estratégica dos recursos. No contexto analisado, a limitada alocação para áreas críticas, como infraestrutura e formação docente, pode ter sido um fator determinante para os resultados insatisfatórios.

Essa baixa percepção de impacto também reflete a falta de efetividade dos recursos alocados. Vasconcelos (2010) ressalta que a efetividade é alcançada quando os recursos são direcionados para atender aos objetivos estabelecidos. Outro aspecto relevante é a ausência de participação cidadã no planejamento e execução das reformas. A percepção "pouco positiva" por parte de mais da metade dos respondentes destaca a exclusão da comunidade escolar, como gestores, professores, pais e alunos, das decisões sobre a implementação do EMTI. Nabatchi e Leighninger (2015) afirmam que a inclusão ativa desses atores aumenta a legitimidade das políticas públicas e favorece sua aceitação e execução.

Sob a perspectiva da Teoria da Agência, a percepção "pouco positiva" também reflete os conflitos de interesse entre o governo (principal) e os agentes responsáveis pela implementação das políticas educacionais. Arrow (1984) argumenta que a falta de alinhamento entre as partes prejudica o alcance dos objetivos propostos. No caso do EMTI, esse desalinhamento pode ser agravado pela ausência de incentivos claros e pelo uso ineficaz dos recursos.

Por fim, os dados da Tabela 4 sugerem lacunas no planejamento e organização do currículo. Schiro (2013) aponta que um currículo eficaz deve ser flexível e adaptado às necessidades locais. A percepção "pouco positiva" pode indicar que o currículo implementado não está alinhado com as demandas reais dos estudantes e da comunidade escolar, comprometendo o impacto esperado dos investimentos financeiros na melhoria da educação.

A análise da Tabela 4 evidencia que a baixa percepção de impacto dos recursos financeiros decorre de problemas relacionados à alocação estratégica, gestão ineficiente, exclusão da participação cidadã, conflitos de interesse na relação de agência e lacunas no currículo. Esses fatores precisam ser endereçados para aumentar a efetividade e a legitimidade das políticas educacionais implementadas.

Na Tabela 5 são apresentados os dados referentes a que desafios financeiros a escola onde o respondente trabalha enfrentou na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. A maioria dos respondentes aponta a dificuldade na gestão dos recursos disponíveis (52,80%) como maior desafio.

Tabela 5

Impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem

Superintendência	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	TOTAL
Almenara	0	7	2	3	12
Araçuaí	2	6	1	0	9
Barbacena	2	5	0	3	10
Campo Belo	4	3	2	3	12
Carangola	0	1	0	0	1
Caratinga	2	5	1	1	9
Caxambu	3	1	0	3	7
Conselheiro Lafaiete	1	2	1	4	8
Coronel Fabriciano	0	4	0	0	4
Curvelo	0	10	0	0	10
Diamantina	3	5	0	0	8
Divinópolis	1	5	1	1	8
Governador Valadares	1	1	0	2	4
Guanhães	0	3	0	0	3
Itajubá	1	2	0	0	3
Ituiutaba	3	3	0	0	6
Janaúba	1	0	0	0	1
Januária	0	3	0	1	4
Juiz de Fora	0	8	1	0	9

Leopoldina	3	6	0	0	9
Manhuaçu	5	6	0	0	11
Metropolitana A	1	7	0	0	8
Metropolitana B	8	3	1	7	19
Metropolitana C	5	14	0	0	19
Monte Carmelo	0	1	0	0	1
Montes Claros	0	2	0	0	2
Muriaé	1	0	0	0	1
Nova Era	4	5	1	2	12
Ouro Preto	0	3	0	0	3
Pará de Minas	0	1	0	0	1
Paracatu	2	0	1	2	5
Passos	1	1	0	0	2
Patos de Minas	3	2	1	3	9
Patrocínio	0	0	0	1	1
Pirapora	4	9	0	0	13
Poços de Caldas	6	1	3	4	14
Ponte Nova	4	9	1	0	14
Pouso Alegre	0	5	0	0	5
São João Del Rei	5	4	1	0	10

São Sebastião do Paraíso	6	13	0	0	19
Sete Lagoas	0	1	0	0	1
Teófilo Otoni	3	3	1	1	8
Ubá	4	4	1	5	14
Uberaba	2	1	0	1	4
Uberlândia	0	0	0	1	1
Unaí	0	1	0	0	1
Varginha	0	3	0	1	4
Total	91	179	20	49	339
Porcentagem	26,84	52,80	5,90	14,45	

Legenda:

Tipo 1 - Falta de recursos suficientes

Tipo 2 - Dificuldade na gestão dos recursos disponíveis

Tipo 3 - Conflitos orçamentários

Tipo 4 - Dificuldade na captação de recursos adicionais

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 5 destaca a gestão de recursos como um dos principais desafios enfrentados na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, sendo apontada por 52,80% dos respondentes. Essa dificuldade reflete fragilidades estruturais e administrativas que comprometem a eficiência e a eficácia dos investimentos realizados no programa.

Segundo Johnson e Brown (2018), a gestão eficiente é essencial para o sucesso de qualquer programa educacional, pois garante que os recursos sejam alocados e utilizados de forma estratégica para alcançar os objetivos propostos. No caso do EMTI, a ineficiência na administração dos recursos não apenas limitou os avanços esperados, mas também impactou negativamente áreas críticas como infraestrutura e formação de professores, fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa ineficiência também evidencia a ausência de mecanismos sólidos de prestação de contas, indispensáveis para assegurar a transparência e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos. Conforme estabelece o Decreto nº 9.203/2017, a prestação de contas é essencial para a execução adequada das políticas públicas, permitindo o monitoramento contínuo e a correção de falhas no processo de implementação. Sem mecanismos claros de accountability, há um risco elevado de desperdício de recursos e de desvios em relação aos objetivos originais do programa.

Além disso, as dificuldades na gestão impactam diretamente a capacidade de personalizar o currículo e promover inovações pedagógicas. Voogt et al. (2013) destacam que práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas, são essenciais para atender às demandas contemporâneas e preparar os alunos para os desafios do século XXI. No entanto, a má administração financeira restringe o desenvolvimento dessas abordagens, prejudicando a adaptação do currículo às realidades locais e às necessidades individuais dos estudantes.

A análise da Tabela 5 evidencia um ciclo de ineficiência que compromete não apenas a execução do programa, mas também a confiança pública na gestão educacional. A ausência de estratégias claras de governança e a incapacidade de alinhar os recursos disponíveis às prioridades do programa enfraquecem a eficácia das políticas educacionais e limitam a implementação de inovações indispensáveis para o avanço do ensino.

Portanto, para superar os desafios evidenciados, é imprescindível adotar medidas que promovam uma gestão mais eficiente e transparente. Isso inclui a capacitação de gestores, a criação de mecanismos rigorosos de prestação de contas e o fortalecimento da supervisão sobre o uso dos recursos. Apenas com uma governança educacional robusta será possível garantir que

os investimentos sejam plenamente aproveitados e que o EMTI alcance seus objetivos de transformar a educação pública e promover melhores oportunidades para os estudantes.

Conforme pode ser observado na Tabela 6, 56,98% dos respondentes avaliam o grau de adequação dos recursos financeiros recebidos na escola onde trabalha, para implementação efetiva do Novo Ensino Médio, como pouco adequado, ao passo que somente 4,65% afirmam ser muito adequado.

Tabela 6

Impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem

. Superintendência	Inadequado	Pouco Inadequado	Adequado	Pouco Adequado	Muito adequado	TOTAL
Almenara	0	0	4	5	1	10
Araçuaí	1	1	0	4	0	6
Barbacena	0	1	0	5	3	9
Campo Belo	1	0	2	5	1	9
Carangola	0	0	0	1	0	1
Caratinga	0	2	0	3	1	6
Caxambu	2	1	1	1	0	5
Conselheiro Lafaiete	0	1	0	2	2	5
Coronel Fabriciano	0	0	1	3	0	4
Curvelo	0	0	4	6	0	10
Diamantina	0	2	2	4	0	8
Divinópolis	1	1	5	1	0	8
Governador Valadares	0	0	3	1	0	4
Guanhães	0	1	0	2	0	3
Itajubá	0	0	0	2	0	2
Ituiutaba	1	0	0	3	0	4
Janaúba	0	0	0	1	0	1

Januária	0	0	1	2	0	3
Juiz de Fora	0	0	4	5	0	9
Leopoldina	0	0	2	4	0	6
Manhuaçu	0	1	3	5	0	9
Metropolitana A	0	0	1	6	0	7
Metropolitana B	5	3	3	2	1	14
Metropolitana C	0	0	2	12	0	14
Monte Carmelo	0	0	1	0	0	1
Montes Claros	0	0	1	1	0	2
Muriae	1	0	0	0	0	1
Nova Era	0	2	1	4	0	7
Ouro Preto	0	0	1	2	0	3
Pará de Minas	0	0	0	1	0	1
Paracatu	0	0	1	1	0	2
Passos	0	0	0	1	0	1
Patos de Minas	0	1	4	2	0	7
Patrocínio	0	0	1	0	0	1
Pirapora	0	0	2	7	0	9
Poços de Caldas	2	0	4	4	1	11
Ponte Nova	0	0	0	8	1	9

Pouso Alegre	0	0	1	4	0	5
São João Del Rei	1	1	0	4	0	6
São Sebastião do Paraíso	0	0	3	10	0	13
Sete Lagoas	0	1	0	0	0	1
Teófilo Otoni	0	1	1	2	0	4
Ubá	1	0	1	6	0	8
Uberaba	1	0	1	1	1	4
Uberlândia	0	0	0	1	0	1
Unai	0	0	0	1	0	1
Varginha	0	0	1	2	0	3
Total	17	20	62	147	12	258
Porcentagem	6,59	7,75	24,03	56,98	4,65	

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 6 apresenta uma avaliação predominantemente negativa sobre a adequação dos recursos destinados à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, com 56,98% dos respondentes classificando os recursos como "pouco adequados" e apenas 4,65% considerando-os "muito adequados". Esses dados evidenciam um descompasso significativo entre o financiamento disponibilizado e as necessidades reais das escolas para a execução do programa.

A percepção de inadequação reflete um possível subfinanciamento, como alerta Mazza (2018), destacando que a falta de planejamento financeiro sustentável pode não apenas comprometer o sucesso das políticas educacionais, mas também sobrecarregar outros setores

do serviço público. Sem recursos adequados e um planejamento estratégico eficaz, o programa enfrenta limitações que afetam diretamente sua implementação e impacto.

Outro aspecto identificado é a ausência de mecanismos de supervisão e controle. A percepção negativa dos gestores escolares indica falhas nos processos de monitoramento, que poderiam identificar e corrigir desvios na alocação e utilização dos recursos. Conforme Attie (2010), mecanismos internos de controle são fundamentais para otimizar a gestão financeira e garantir que os recursos sejam direcionados para áreas prioritárias. Hermalin e Weisbach (2001) reforçam que auditorias frequentes e um monitoramento contínuo são indispensáveis para assegurar a execução eficiente de políticas públicas. No caso do EMTI, a falta de supervisão contribuiu para a ineficiência na aplicação dos recursos, comprometendo o alcance dos objetivos planejados.

Além disso, a inadequação dos recursos impacta diretamente o currículo e a equidade educacional. Giroux (1983) argumenta que o currículo deve ser um instrumento de transformação social, promovendo a inclusão e reduzindo as desigualdades existentes. Entretanto, a falta de financiamento suficiente para atender às necessidades de formação docente, infraestrutura e materiais pedagógicos perpetua as disparidades entre escolas de diferentes regiões. Sem recursos adequados, o currículo do EMTI pode perder seu potencial transformador, limitando as oportunidades de desenvolvimento integral dos estudantes e agravando as desigualdades educacionais.

A percepção negativa também evidencia um descompasso estratégico. Clark e Evans (2021) destacam que a adequação dos recursos é um elemento essencial para o sucesso de projetos educacionais. A incapacidade de alinhar o financiamento às demandas específicas das escolas prejudica tanto a eficácia quanto a eficiência do programa, além de minar a confiança dos gestores escolares e da comunidade educacional na política.

Quanto à satisfação ou insatisfação geral com os investimentos financeiros na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, 46,90% afirmam não estarem satisfeitos nem insatisfeitos, com posição neutra em relação ao tema abordado na questão. Somente 2,33% se mostram muito satisfeitos conforme Tabela 7

Tabela 7

Satisfação ou insatisfação geral com os investimentos financeiros

Superintendência	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Neutro	Satisfeito	Muito satisfeito	TOTAL
Almenara	0	1	5	4	0	10
Araçuaí	0	3	3	0	0	6
Barbacena	0	1	2	4	2	9
Campo Belo	0	3	4	2	0	9
Carangola	0	1	0	0	0	1
Caratinga	0	2	2	1	1	6
Caxambu	1	1	2	1	0	5
Conselheiro Lafaiete	0	1	2	2	0	5
Coronel Fabriciano	0	1	3	0	0	4
Curvelo	0	1	8	1	0	10
Diamantina	0	3	3	2	0	8
Divinópolis	1	2	3	2	0	8
Governador Valadares	0	0	1	3	0	4
Guanhães	0	0	3	0	0	3
Itajubá	0	2	0	0	0	2
Ituiutaba	1	0	3	0	0	4
Janaúba	0	1	0	0	0	1

Januária	0	2	1	0	0	3
Juiz de Fora	0	4	5	0	0	9
Leopoldina	0	2	4	0	0	6
Manhuaçu	0	3	5	1	0	9
Metropolitana A	1	1	4	1	0	7
Metropolitana B	3	4	5	1	1	14
Metropolitana C	0	2	10	2	0	14
Monte Carmelo	0	0	1	0	0	1
Montes Claros	0	0	2	0	0	2
Muriae	0	1	0	0	0	1
Nova Era	0	4	1	2	0	7
Ouro Preto	0	0	1	2	0	3
Pará de Minas	0	0	1	0	0	1
Paracatu	0	0	1	1	0	2
Passos	0	0	1	0	0	1
Patos de Minas	0	2	4	1	0	7
Patrocínio	0	0	0	1	0	1
Pirapora	0	3	4	2	0	9
Poços de Caldas	1	4	2	3	1	11
Ponte Nova	0	3	5	1	0	9

Pouso Alegre	0	1	3	1	0	5
São João Del Rei	1	2	2	1	0	6
São Sebastião do Paraíso	0	3	9	1	0	13
Sete Lagoas	0	1	0	0	0	1
Teófilo Otoni	0	1	1	2	0	4
Ubá	0	3	2	2	1	8
Uberaba	1	1	1	1	0	4
Uberlândia	0	1	0	0	0	1
Unai	0	0	1	0	0	1
Varginha	0	2	1	0	0	3
Total	10	73	121	48	6	258
Porcentagem	3,88	28,29	46,90	18,60	2,33	

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 7 revela que a percepção sobre os investimentos financeiros no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais é predominantemente neutra, com 46,90% dos respondentes indicando essa posição e apenas 2,33% se declarando "muito satisfeitos". Esse cenário reflete tanto a complexidade das reformas educacionais de grande escala quanto falhas estruturais na aplicação e gestão dos recursos. Davis (2019) aponta que reformas desse porte demandam tempo para apresentar resultados tangíveis, o que pode justificar a percepção moderada. No entanto, a ausência de impactos visíveis em áreas como infraestrutura e formação docente, contribui para a avaliação morna dos gestores.

A falta de transparência no uso dos recursos parece ser um fator determinante nessa percepção. Wildavsky (1991) defende que auditorias regulares e relatórios detalhados são

indispensáveis para construir confiança no gerenciamento de recursos públicos. No contexto do EMTI, a ausência de práticas de controle orçamentário gera incertezas sobre como os recursos foram distribuídos e utilizados, minando a confiança dos envolvidos no programa. Esse cenário é agravado por falhas na eficiência da gestão, que, conforme Pereira (1999), é um dos pilares para otimizar o uso dos investimentos e alcançar os resultados esperados. A ausência de práticas modernas de gestão e de indicadores claros compromete a eficácia do programa e dificulta a comunicação dos benefícios obtidos.

Além disso, a neutralidade na satisfação pode ser explicada pelo desalinhamento entre os objetivos do governo e as ações dos gestores e professores. Fama (1980) destaca a importância de metas claras e mensuráveis para alinhar os interesses de todos os envolvidos. No EMTI, a insuficiência de metas bem definidas e contratos estratégicos enfraqueceu o direcionamento do programa, dificultando a avaliação de seu impacto. Essa percepção também reflete falhas na avaliação contínua do programa, apontada por Libâneo (2013) como essencial para identificar problemas e promover melhorias. A ausência de sistemas de monitoramento e feedback impede que os gestores e a comunidade escolar tenham uma visão clara dos avanços e limitações, contribuindo para a neutralidade expressa na pesquisa.

Tabela 8

Tempo de atuação como professores no EMTI

Superintendência	Há menos de 1 ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Há mais de 10 anos	Total
Almenara	6	15	4	6	31
Araçuaí	1	4	0	4	9
Barbacena	7	24	11	3	45
Campo Belo	2	1	5	2	10
Carangola	0	0	2	0	2
Caratinga	1	4	0	1	6
Caxambu	4	27	3	6	40
Conselheiro Lafaiete	10	12	5	5	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	1
Curvelo	0	4	2	0	6
Diamantina	7	13	3	4	27
Divinópolis	5	12	3	2	22
Governador Valadares	12	39	2	6	59
Guanhães	0	3	1	0	4
Itajubá	2	3	2	0	7
Ituiutaba	1	0	2	7	10
Janaúba	2	9	2	1	14
Januária	0	2	1	1	4

Juiz de Fora	1	13	3	1	18
Leopoldina	0	1	1	3	5
Manhuaçu	7	17	3	5	32
Metropolitana A	0	0	3	0	3
Metropolitana B	11	24	3	3	41
Metropolitana C	0	3	1	0	4
Monte Carmelo	1	10	1	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	1
Muriaé	0	1	3	0	4
Nova Era	1	14	4	2	21
Ouro Preto	0	1	3	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	1
Paracatu	2	3	5	1	11
Passos	0	3	2	0	5
Patos de Minas	12	17	4	3	36
Patrocínio	0	0	2	0	2
Pirapora	1	2	2	0	5
Poços de Caldas	65	78	5	15	163
Ponte Nova	0	0	0	2	2
Pouso Alegre	0	1	0	1	2

São João Del Rei	5	11	2	4	22
São Sebastião do Paraíso	0	0	1	1	2
Sete Lagoas	0	2	2	2	6
Teófilo Otoni	10	23	1	5	39
Ubá	10	12	1	3	26
Uberaba	6	7	0	5	18
Uberlândia	1	2	3	2	8
Unaí	1	3	2	1	7
Varginha	1	2	1	0	4
Total	196	423	107	107	833
Percentual	23,53	50,78	12,85	12,85	

Tempo de atuação como docente

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 8 indica que 50,78% dos docentes possuem entre 1 e 5 anos de experiência, o que caracteriza uma fase de desenvolvimento profissional. Essa predominância de professores com experiência moderada sugere que, embora haja potencial para absorver mudanças curriculares, essa etapa da carreira demanda suporte contínuo para garantir o sucesso na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O perfil observado reforça a

importância de investir em formação pedagógica contínua, especialmente em um modelo educacional que exige práticas inovadoras e integradas.

Tabela 9

Área de conhecimento

Superintendência	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	TOTAL
Almenara	5	14	7	5	0	31
Araçuaí	1	2	1	4	1	9
Barbacena	6	14	7	11	7	45
Campo Belo	3	2	1	3	1	10
Carangola	1	0	0	1	0	2
Caratinga	1	2	1	1	1	6
Caxambu	4	13	8	14	1	40
Conselheiro Lafaiete	4	11	5	8	4	32
Coronel Fabriciano	1	0	0	0	0	1
Curvelo	2	2	0	2	0	6
Diamantina	4	8	6	7	2	27
Divinópolis	5	7	2	6	2	22
Governador Valadares	14	11	13	16	5	59
Guanhães	0	2	0	2	0	4
Itajubá	1	1	2	2	1	7
Ituiutaba	2	2	2	4	0	10
Janaúba	0	6	3	5	0	14
Januária	2	2	0	0	0	4
Juiz de Fora	5	4	2	3	4	18

Leopoldina	2	2	0	0	1	5
Manhuaçu	7	9	5	10	1	32
Metropolitana A	0	1	0	2	0	3
Metropolitana B	6	12	9	8	6	41
Metropolitana C	2	1	1	0	0	4
Monte Carmelo	1	2	2	4	3	12
Montes Claros	0	1	0	0	0	1
Muriaé	2	0	1	0	1	4
Nova Era	3	10	4	4	0	21
Ouro Preto	1	1	2	0	0	4
Pará de Minas	1	0	0	0	0	1
Paracatu	2	4	2	1	2	11
Passos	1	3	1	0	0	5
Patos de Minas	7	12	10	7	0	36
Patrocínio	1	0	1	0	0	2
Pirapora	0	4	0	1	0	5
Poços de Caldas	16	49	34	36	28	163
Ponte Nova	1	0	0	0	1	2
Pouso Alegre	1	0	0	1	0	2
São João Del Rei	3	6	5	7	1	22

São Sebastião do Paraíso	0	1	0	0	1	2
Sete Lagoas	3	1	0	1	1	6
Teófilo Otoni	7	16	6	7	3	39
Ubá	5	11	3	7	0	26
Uberaba	4	3	3	4	4	18
Uberlândia	0	3	2	3	0	8
Unaí	2	3	1	0	1	7
Varginha	1	2	0	0	1	4
Total	140	260	152	197	84	833
Porcentagem	16,81	31,21	18,25	23,65	10,08	

Legenda:

Tipo 1 - Matemáticas e suas Tecnologias

Tipo 2 - Linguagens e suas Tecnologias

Tipo 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Tipo 4 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Tipo 5 - Formação Técnica e Profissional

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 9, a maioria dos docentes atua nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias (31,21%) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (23,65%). Essas áreas ocupam um papel central no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), sendo fundamentais para o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse destaque reforça a necessidade de investimentos

direcionados à formação continuada desses profissionais, garantindo uma abordagem pedagógica integrada e alinhada às diretrizes da reforma educacional.

De acordo com Libâneo (2013), a capacitação contínua é essencial para que os docentes possam não apenas atender às demandas curriculares, mas também promover práticas inovadoras que potencializem o aprendizado dos estudantes. Além disso, Fullan (2007) argumenta que a formação docente é um dos pilares para o sucesso de reformas educacionais, especialmente em contextos que exigem a integração de conteúdos e metodologias contemporâneas. Assim, investir nesses profissionais é estratégico para assegurar a eficácia e a qualidade da implementação do EMTI.

Tabela 10

O respondente leciona atividades integradoras ou itinerários formativos

Superintendência	Sim	Não	Total
Almenara	24	7	31
Araçuaí	5	4	9
Barbacena	37	8	45
Campo Belo	10	0	10
Carangola	1	1	2
Caratinga	5	1	6
Caxambu	33	7	40
Conselheiro Lafaiete	23	9	32
Coronel Fabriciano	1	0	1
Curvelo	5	1	6
Diamantina	20	7	27
Divinópolis	18	4	22
Governador Valadares	47	12	59
Guanhães	4	0	4
Itajubá	7	0	7
Ituiutaba	10	0	10
Janaúba	11	3	14
Januária	4	0	4
Juiz de Fora	13	5	18

Leopoldina	5	0	5
Manhuaçu	28	4	32
Metropolitana A	3	0	3
Metropolitana B	34	7	41
Metropolitana C	4	0	4
Monte Carmelo	10	2	12
Montes Claros	1	0	1
Muriaé	4	0	4
Nova Era	15	6	21
Ouro Preto	4	0	4
Pará de Minas	1	0	1
Paracatu	11	0	11
Passos	4	1	5
Patos de Minas	31	5	36
Patrocínio	2	0	2
Pirapora	4	1	5
Poços de Caldas	112	51	163
Ponte Nova	2	0	2
Pouso Alegre	2	0	2
São João Del Rei	20	2	22

São Sebastião do Paraíso	2	0	2
Sete Lagoas	6	0	6
Teófilo Otoni	32	7	39
Ubá	20	6	26
Uberaba	13	5	18
Uberlândia	6	2	8
Unaí	7	0	7
Varginha	2	2	4
Total	663	170	833
Porcentagem	79,59	20,41	

Fonte: dados da pesquisa

A análise da Tabela 10 revela que 79,59% dos docentes atuam em atividades integradoras ou itinerários formativos no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), enquanto 20,41% não desempenham essas funções. Esse cenário não reflete uma adesão voluntária ou estratégica, mas sim uma obrigatoriedade imposta pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o cumprimento da carga horária e atribuições dos docentes. Essa exigência, embora tenha ampliado a presença de atividades integradoras nas escolas, suscita críticas em relação à coerência e eficácia da implementação.

A imposição dessa obrigatoriedade pode mascarar problemas estruturais mais profundos, como a falta de formação específica e apoio pedagógico para que os professores possam executar essas funções de maneira qualificada. Como aponta Libâneo (2013), práticas pedagógicas efetivas demandam não apenas atribuições formais, mas também suporte técnico e capacitação continuada. A obrigatoriedade, sem acompanhamento adequado, pode gerar

desalinhamento entre as diretrizes da reforma e a realidade da sala de aula, transformando uma política educacional potencialmente transformadora em mera formalidade burocrática.

Além disso, a disparidade regional observada na distribuição de docentes atuantes em atividades integradoras ou itinerários formativos — com números expressivos em algumas superintendências, como Poços de Caldas (112 docentes), mas extremamente baixos em outras, como Coronel Fabriciano e Monte Carmelo (com 1 e 2 docentes, respectivamente) — aponta para falhas na alocação equitativa de recursos e suporte. Conforme Musgrave (1989), a eficiência e a equidade são princípios fundamentais na gestão de recursos públicos, e sua ausência compromete a efetividade de políticas educacionais de grande escala.

A imposição da obrigatoriedade sem considerar as condições reais de implementação, como infraestrutura escolar adequada e a formação continuada dos professores, gera um impacto direto na qualidade da prática pedagógica. Fullan (2007) ressalta que reformas educacionais bem-sucedidas dependem de uma integração harmoniosa entre políticas e práticas, algo que parece desafiado pelo contexto apresentado. O sentimento de imposição pode levar à resistência e ao desengajamento por parte dos docentes, comprometendo o potencial transformador do EMTI.

Outro aspecto relevante é a falta de monitoramento claro sobre o impacto dessas atividades. Brealey, Myers e Allen (2017) destacam que o retorno sobre o investimento educacional depende da aplicação eficiente dos recursos e da capacidade de medir os resultados. No caso do EMTI, a obrigatoriedade de atuação docente nas atividades integradoras pode estar sendo aplicada sem um acompanhamento sistemático que garanta a qualidade e o impacto das ações.

Embora a obrigatoriedade tenha ampliado a implementação formal do EMTI, ela expõe fragilidades na política educacional ao evidenciar a desconexão entre as exigências impostas e a capacidade de execução dos professores. Para que o EMTI alcance seus objetivos, é fundamental que essa imposição seja acompanhada por um plano robusto de formação docente, melhorias na infraestrutura escolar e monitoramento contínuo. Sem esses elementos, a

obrigatoriedade corre o risco de se transformar em um mero cumprimento de carga horária, com impacto limitado na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Tabela 11

Grau de satisfação com relação a regência de atividades integradoras ou itinerários formativos

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	1	5	6	10	9	31
Araçuaí	1	0	3	3	2	9
Barbacena	13	3	9	11	9	45
Campo Belo	0	7	1	0	2	10
Carangola	0	1	1	0	0	2
Caratinga	1	1	2	0	2	6
Caxambu	10	7	13	3	7	40
Conselheiro Lafaiete	8	3	5	6	10	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	3	2	1	0	0	6
Diamantina	3	7	9	7	1	27
Divinópolis	1	4	9	4	4	22
Governador Valadares	11	9	13	13	13	59
Guanhães	1	3	0	0	0	4
Itajubá	1	3	1	1	1	7
Ituiutaba	2	4	4	0	0	10
Janaúba	2	3	2	6	1	14
Januária	2	2	0	0	0	4
Juiz de Fora	4	6	5	2	1	18

Leopoldina	2	2	0	1	0	5
Manhuaçu	1	5	10	12	4	32
Metropolitana A	1	2	0	0	0	3
Metropolitana B	8	8	13	6	6	41
Metropolitana C	1	2	1	0	0	4
Monte Carmelo	1	2	6	3	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	2	1	0	0	1	4
Nova Era	3	4	9	1	4	21
Ouro Preto	1	2	1	0	0	4
Pará de Minas	1	0	0	0	0	1
Paracatu	1	2	4	3	1	11
Passos	2	0	2	1	0	5
Patos de Minas	3	5	13	11	4	36
Patrocínio	1	0	1	0	0	2
Pirapora	0	3	0	1	1	5
Poços de Caldas	23	13	47	44	36	163
Ponte Nova	1	0	0	1	0	2
Pouso Alegre	2	0	0	0	0	2
São João Del Rei	2	8	7	2	3	22

São Sebastião do Paraíso	0	0	1	0	1	2
Sete Lagoas	3	1	1	0	1	6
Teófilo Otoni	3	4	15	8	9	39
Ubá	1	2	10	4	9	26
Uberaba	2	1	4	6	5	18
Uberlândia	2	2	1	2	1	8
Unaí	3	3	0	0	1	7
Varginha	1	1	1	0	1	4
Total	136	143	232	172	150	833
Porcentagem	16,33	17,17	27,85	20,65	18,01	

Legenda:

1 - Muito insatisfeito

2 - Insatisfeito

3 - Neutro

4 - Satisfeito

5 - Bastante satisfeito

Fonte: dados da pesquisa.

A análise da Tabela 11 revela que aproximadamente 18% dos docentes se consideram muito satisfeitos com a regência de atividades integradoras ou itinerários formativos no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), enquanto 27,85% assumem uma postura neutra. Essa neutralidade pode indicar uma falta de engajamento ou uma percepção pouco clara sobre os impactos dessas atividades no contexto escolar. Segundo Libâneo (2013), práticas

pedagógicas efetivas exigem um alinhamento entre os objetivos das políticas públicas e as condições reais da prática docente, o que pode não estar sendo plenamente alcançado no EMTI.

A significativa parcela de insatisfeitos pode estar relacionada a desafios como a insuficiência de formação contínua, recursos limitados e condições de trabalho inadequadas. Fullan (2007) destaca que reformas educacionais só alcançam seus objetivos quando acompanhadas por um suporte contínuo aos professores, incluindo capacitação técnica e pedagógica. Sem esses elementos, os docentes podem enfrentar dificuldades em adaptar-se às novas exigências, o que contribui para o sentimento de insatisfação.

A neutralidade expressada por uma parte considerável dos respondentes também pode ser reflexo de uma comunicação ineficaz sobre os objetivos e benefícios das atividades integradoras. Schiro (2013) enfatiza que currículos inovadores, como o proposto no EMTI, demandam clareza na definição de objetivos e estratégias de avaliação que permitam aos professores identificar os avanços e compreender seu papel no alcance das metas educacionais. A ausência de tais estratégias pode explicar essa percepção neutra.

Além disso, as diferenças regionais e a desigualdade no acesso a recursos e formação continuada podem influenciar diretamente as percepções dos docentes. Giroux (1983) argumenta que práticas curriculares precisam ser adaptadas ao contexto local para promover equidade e inclusão. No caso do EMTI, a falta de infraestrutura adequada em algumas regiões pode agravar a insatisfação dos professores e limitar o impacto das políticas implementadas.

Portanto, os dados da **Tabela 11** destacam a necessidade de ações estratégicas para enfrentar os desafios enfrentados pelos docentes no EMTI. Investimentos em formação continuada, melhoria das condições de trabalho e estratégias de comunicação mais eficazes são indispensáveis para aumentar a satisfação e o engajamento dos professores. Conforme Musgrave (1989), a equidade e a eficiência na alocação de recursos são fundamentais para garantir que os objetivos das políticas públicas sejam alcançados de forma abrangente e inclusiva.

Quanto ao grau de segurança pedagógica ao ministrar atividades integradoras ou itinerários formativos, 11,52% se mostram muito inseguros, ao passo que 21,73% se mostram bastante seguros – Tabela 12.

Tabela 12

Grau de segurança pedagógica ao ministrar atividades integradoras ou itinerários formativos

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	1	3	8	9	10	31
Araçuaí	1	1	2	1	4	9
Barbacena	9	3	6	14	13	45
Campo Belo	0	4	3	1	2	10
Carangola	0	1	1	0	0	2
Caratinga	0	1	1	1	3	6
Caxambu	6	4	14	5	11	40
Conselheiro Lafaiete	4	5	10	6	7	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	3	2	1	0	0	6
Diamantina	3	6	11	5	2	27
Divinópolis	2	2	7	7	4	22
Governador Valadares	6	7	14	17	15	59
Guanhães	2	2	0	0	0	4
Itajubá	0	4	0	2	1	7
Ituiutaba	2	6	1	0	1	10
Janaúba	1	3	3	4	3	14
Januária	2	2	0	0	0	4
Juiz de Fora	2	6	5	2	3	18

Leopoldina	3	1	0	0	1	5
Manhuaçu	3	3	10	10	6	32
Metropolitana A	2	1	0	0	0	3
Metropolitana B	6	8	9	9	9	41
Metropolitana C	1	3	0	0	0	4
Monte Carmelo	1	1	3	6	1	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	1	2	0	0	1	4
Nova Era	3	3	6	6	3	21
Ouro Preto	0	3	1	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	0	2	1	3	5	11
Passos	0	2	1	2	0	5
Patos de Minas	2	10	7	14	3	36
Patrocínio	1	1	0	0	0	2
Pirapora	0	2	1	1	1	5
Poços de Caldas	14	18	41	46	44	163
Ponte Nova	1	0	0	1	0	2
Pouso Alegre	2	0	0	0	0	2
São João Del Rei	1	5	10	4	2	22

São Sebastião do Paraíso	0	0	2	0	0	2
Sete Lagoas	3	1	1	1	0	6
Teófilo Otoni	2	5	11	9	12	39
Ubá	2	4	7	5	8	26
Uberaba	0	3	5	6	4	18
Uberlândia	1	3	3	0	1	8
Unaí	2	4	0	1	0	7
Varginha	0	2	1	0	1	4
Total	96	150	208	198	181	833
Porcentagem	11,52	18,01	24,97	23,77	21,73	

Legenda:

1 - Muito inseguro

2 – Inseguro

3 – Neutro

4 - Seguro

5 - Bastante seguro

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 12 revela que apenas 21,73% dos docentes se sentem bastante seguros ao ministrar atividades do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), enquanto 24,97% possuem uma percepção neutra, e 11,52% se declaram inseguros. Esses dados evidenciam um desafio crítico na implementação do modelo integral, que depende diretamente da confiança e da preparação pedagógica dos professores para conduzir atividades integradas e itinerários

formativos. Conforme Fullan (2007), currículos inovadores só alcançam sucesso quando há um investimento consistente em formação docente e suporte pedagógico, elementos indispensáveis para que os professores desenvolvam segurança no desempenho de suas funções.

A neutralidade expressa por quase um quarto dos docentes pode ser interpretada como uma falta de clareza sobre os objetivos e as estratégias do EMTI. De acordo com Schiro (2013), a eficácia de práticas pedagógicas inovadoras está vinculada à compreensão clara dos propósitos educacionais e à disponibilidade de ferramentas práticas que permitam a aplicação desses conceitos em sala de aula. Essa neutralidade pode, portanto, refletir lacunas na comunicação das diretrizes do EMTI ou na ausência de capacitação adequada.

O percentual de docentes inseguros (11,52%) também é significativo e aponta para possíveis falhas estruturais no processo de implementação do modelo integral. Giroux (1983) destaca que a implementação de currículos críticos e transformadores requer não apenas a formação dos professores, mas também condições de trabalho que os incentivem a experimentar novas metodologias sem o receio de falhas. A falta de suporte institucional e pedagógico adequado pode estar contribuindo para essa insegurança, limitando o alcance das atividades propostas pelo EMTI.

Além disso, o baixo índice de segurança pedagógica reflete desigualdades regionais e contextuais, conforme destacado por Libâneo (2013), que aponta que práticas pedagógicas inovadoras precisam ser sustentadas por investimentos direcionados e específicos, adaptados às necessidades locais. Sem essa abordagem, a implementação do EMTI corre o risco de perpetuar as desigualdades já existentes no sistema educacional, comprometendo a qualidade do ensino.

A Tabela 12 reforça a necessidade urgente de estratégias mais robustas para formação continuada e suporte pedagógico. Investimentos em capacitação docente, melhoria das condições de trabalho e comunicação mais clara das diretrizes do EMTI são essenciais para garantir que os professores adquiram a confiança necessária para implementar as mudanças curriculares de forma eficaz. Conforme Musgrave (1989), a eficiência e a equidade na alocação de recursos são fundamentais para que reformas educacionais alcancem seus objetivos de maneira ampla e inclusiva

Tabela 13

Avaliação da eficácia da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	2	6	8	6	9	31
Araçuaí	1	1	3	3	1	9
Barbacena	8	11	9	7	10	45
Campo Belo	1	3	4	1	1	10
Carangola	0	2	0	0	0	2
Caratinga	0	2	2	0	2	6
Caxambu	9	6	13	6	6	40
Conselheiro Lafaiete	3	8	6	7	8	32
Coronel Fabriciano	0	1	0	0	0	1
Curvelo	2	3	1	0	0	6
Diamantina	3	7	9	5	3	27
Divinópolis	2	5	9	3	3	22
Governador Valadares	18	6	15	13	7	59
Guanhães	2	2	0	0	0	4
Itajubá	2	1	3	1	0	7
Ituiutaba	2	4	4	0	0	10
Janaúba	2	2	5	1	4	14
Januária	1	3	0	0	0	4
Juiz de Fora	6	5	3	2	2	18

Leopoldina	2	2	0	1	0	5
Manhuaçu	6	4	12	7	3	32
Metropolitana A	0	3	0	0	0	3
Metropolitana B	15	10	5	4	7	41
Metropolitana C	1	3	0	0	0	4
Monte Carmelo	2	3	4	3	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	3	0	0	1	4
Nova Era	7	6	6	0	2	21
Ouro Preto	0	3	1	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	1	2	2	4	2	11
Passos	1	3	1	0	0	5
Patos de Minas	6	6	10	11	3	36
Patrocínio	0	2	0	0	0	2
Pirapora	1	1	3	0	0	5
Poços de Caldas	20	16	49	41	37	163
Ponte Nova	0	1	0	1	0	2
Pouso Alegre	0	2	0	0	0	2
São João Del Rei	4	8	7	2	1	22

São Sebastião do Paraíso	0	1	0	0	1	2
Sete Lagoas	2	3	0	1	0	6
Teófilo Otoni	7	6	12	6	8	39
Ubá	2	5	7	4	8	26
Uberaba	3	2	6	4	3	18
Uberlândia	2	1	3	2	0	8
Unaí	2	4	0	1	0	7
Varginha	1	2	0	0	1	4
Total	150	181	222	147	133	833
Porcentagem	18,01	21,73	26,65	17,65	15,97	

Legenda:

1 - Muito ineficaz

2 - Ineficaz

3 - Neutro

4 - Eficaz

5 - Muito eficaz

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 13 apresenta uma análise crítica da percepção dos docentes sobre a eficácia da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Entre os respondentes, 26,65%

não se posicionaram sobre a eficácia, enquanto apenas 15,97% consideraram a implantação muito eficaz e 18,01% a avaliaram como muito ineficaz.

Essa dispersão de opiniões reflete desafios significativos na implementação do EMTI, possivelmente relacionados à falta de clareza nos objetivos e na comunicação entre as partes envolvidas. Conforme Giroux (1983), uma educação eficaz requer não apenas a introdução de novos currículos, mas também o alinhamento entre políticas públicas, infraestrutura e capacitação docente. A neutralidade de muitos professores pode indicar uma ausência de indicadores claros de sucesso ou uma falta de envolvimento desses profissionais no processo de planejamento e execução.

Adicionalmente, os dados sugerem que a percepção negativa, ainda que minoritária, pode estar associada a problemas estruturais e ao uso inadequado de recursos. Como defendem Wildavsky (1991) e Mazza (2018), a eficácia das políticas públicas depende de alocações financeiras responsáveis e sustentáveis. A ausência de resultados claros, mesmo após a execução de investimentos, ressalta a importância de mecanismos de monitoramento contínuo para ajustar práticas e alcançar os objetivos educacionais traçados.

Os dados apontam a necessidade urgente de fortalecer os mecanismos de governança, como transparência, auditorias e maior integração entre gestores e docentes, para assegurar que os recursos sejam utilizados de forma eficiente e que os impactos positivos do EMTI sejam amplamente percebidos por todos os envolvidos.

Tabela 14

Frequência com que o respondente lida com a falta de recursos durante ou após a implantação do novo ensino médio

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	4	8	8	8	3	31
Araçuaí	3	0	3	3	0	9
Barbacena	4	9	12	11	9	45
Campo Belo	0	2	4	2	2	10
Carangola	0	1	1	0	0	2
Caratinga	1	1	3	1	0	6
Caxambu	3	6	13	6	12	40
Conselheiro Lafaiete	4	4	11	7	6	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	2	0	2	0	2	6
Diamantina	0	8	6	4	9	27
Divinópolis	3	3	9	1	6	22
Governador Valadares	8	13	16	15	7	59
Guanhães	0	1	3	0	0	4
Itajubá	0	2	3	0	2	7
Ituiutaba	1	5	0	1	3	10
Janaúba	2	1	5	2	4	14
Januária	1	1	2	0	0	4
Juiz de Fora	1	0	9	2	6	18

Leopoldina	0	0	3	2	0	5
Manhuaçu	2	7	12	7	4	32
Metropolitana A	0	1	2	0	0	3
Metropolitana B	2	7	10	7	15	41
Metropolitana C	0	1	2	0	1	4
Monte Carmelo	2	2	4	0	4	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	1	2	1	0	0	4
Nova Era	2	3	8	4	4	21
Ouro Preto	0	0	2	2	0	4
Pará de Minas	0	0	1	0	0	1
Paracatu	1	2	4	3	1	11
Passos	1	0	1	3	0	5
Patos de Minas	4	4	15	6	7	36
Patrocínio	0	0	1	1	0	2
Pirapora	0	0	1	3	1	5
Poços de Caldas	20	22	48	40	33	163
Ponte Nova	0	0	1	1	0	2
Pouso Alegre	0	0	2	0	0	2
São João Del Rei	2	3	6	8	3	22

São Sebastião do Paraíso	0	0	1	1	0	2
Sete Lagoas	0	1	4	1	0	6
Teófilo Otoni	2	7	13	5	12	39
Ubá	4	6	6	4	6	26
Uberaba	4	5	6	1	2	18
Uberlândia	0	3	2	1	2	8
Unaí	0	2	5	0	0	7
Varginha	0	2	1	0	1	4
Total	85	145	273	163	167	833
Porcentagem	10,20	17,41	32,77	19,57	20,05	

Legenda:

1 - Pouco frequente

2 - Ocasionalmente

3 – Às vezes

4 - Regularmente

5 - Constantemente

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 14 apresenta a frequência com que os respondentes enfrentam a falta de recursos durante ou após a implementação do novo Ensino Médio. Os dados mostram que uma parcela significativa, 32,65%, lida regularmente com essa problemática, enquanto 34,69% enfrentam essa questão constantemente, evidenciando um problema estrutural. Esses números sugerem que a insuficiência de recursos compromete a execução eficiente do modelo proposto.

Segundo Mazza (2018), a falta de planejamento financeiro sustentável pode impactar negativamente as políticas públicas, exigindo maior responsabilidade fiscal para evitar desperdícios e maximizar os resultados.

Ademais, a recorrência dessa dificuldade reflete falhas na alocação e gestão dos recursos disponíveis. Conforme Wildavsky (1991), sistemas robustos de auditoria e controle são essenciais para garantir que os recursos sejam aplicados de forma estratégica e equitativa. A ausência de tal estrutura contribui para a percepção de inadequação por parte dos professores, como observado nos altos índices de insatisfação com a disponibilidade de recursos.

Adicionalmente, a constância da falta de recursos também pode desencadear resistência por parte dos agentes envolvidos, dificultando a implementação das mudanças curriculares. Pereira (1999) argumenta que a modernização da gestão pública, incluindo a transparência e o alinhamento de objetivos, é um fator chave para superar esses desafios. Dessa forma, é evidente a necessidade de um reforço nos mecanismos de governança e planejamento estratégico para assegurar a efetividade do Ensino Médio em Tempo Integral

Tabela 15

Frequência com que o respondente lida com a resistência dos alunos durante ou após a implantação do novo ensino médio

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	3	4	7	10	7	31
Araçuaí	2	1	4	2	0	9
Barbacena	2	2	7	10	24	45
Campo Belo	1	0	1	4	4	10
Carangola	1	1	0	0	0	2
Caratinga	0	2	2	0	2	6
Caxambu	4	0	8	11	17	40
Conselheiro Lafaiete	6	4	9	5	8	32
Coronel Fabriciano	0	0	0	1	0	1
Curvelo	0	0	0	4	2	6
Diamantina	0	3	8	8	8	27
Divinópolis	2	1	8	7	4	22
Governador Valadares	8	2	6	20	23	59
Guanhães	0	0	0	2	2	4
Itajubá	0	0	2	4	1	7
Ituiutaba	1	0	0	4	5	10
Janaúba	0	2	3	5	4	14
Januária	0	1	0	0	3	4
Juiz de Fora	0	3	1	3	11	18

Leopoldina	1	0	0	1	3	5
Manhuaçu	2	4	12	7	7	32
Metropolitana A	0	0	0	0	3	3
Metropolitana B	4	2	7	9	19	41
Metropolitana C	0	1	0	0	3	4
Monte Carmelo	1	1	3	6	1	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	1	0	0	3	4
Nova Era	1	0	5	7	8	21
Ouro Preto	0	0	1	2	1	4
Pará de Minas	0	0	0	0	1	1
Paracatu	1	0	2	3	5	11
Passos	0	2	0	0	3	5
Patos de Minas	4	4	5	11	12	36
Patrocínio	0	0	0	2	0	2
Pirapora	0	0	2	1	2	5
Poços de Caldas	14	16	51	43	39	163
Ponte Nova	0	0	0	0	2	2
Pouso Alegre	0	0	0	0	2	2
São João Del Rei	1	1	3	6	11	22

São Sebastião do Paraíso	0	0	0	1	1	2
Sete Lagoas	0	0	0	1	5	6
Teófilo Otoni	3	6	7	10	13	39
Ubá	4	5	3	10	4	26
Uberaba	1	1	4	1	11	18
Uberlândia	0	0	1	5	2	8
Unaí	0	0	0	3	4	7
Varginha	0	0	1	0	3	4
Total	68	70	173	229	293	833
Porcentagem	8,16	8,40	20,77	27,49	35,17	

Legenda:

1 - Pouco frequente

2 - Ocasionalmente

3 – Às vezes

4 - Regularmente

5 - Constantemente

Fonte: dados da pesquisa.

A análise da Tabela 15, aborda a frequência com que os docentes enfrentam resistência dos alunos durante ou após a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), revela dados críticos. Os resultados indicam que 35,17% dos docentes enfrentam resistência frequentemente, categorizada como "regularmente" ou "constantemente". Este dado reflete desafios significativos na aceitação das mudanças propostas pelo novo modelo educacional,

com implicações diretas sobre o engajamento dos alunos e a eficácia das reformas implementadas.

A resistência estudantil pode ser interpretada sob a ótica da Teoria do Currículo e da Teoria do Financiamento. Brigham e Ehrhardt (2016) apontam que comportamentos resistentes afetam negativamente o retorno dos investimentos, tanto sociais quanto financeiros. Além disso, a falta de alinhamento entre as expectativas dos alunos e os objetivos do currículo reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem a perspectiva dos discentes e promovam maior participação e engajamento

Giroux (1983), ao discutir a Teoria Crítica do Currículo, sugere que currículos que não consideram as vozes dos alunos tendem a enfrentar rejeições mais acentuadas. A resistência dos alunos pode ser vista como um indicador de que o EMTI ainda precisa alinhar suas práticas pedagógicas aos interesses e necessidades dos estudantes. Para mitigar esses impactos, é essencial incluir iniciativas que incentivem o diálogo e a co-construção do currículo com os principais beneficiários: os alunos

Por fim, a análise evidencia que, para superar tais resistências, investimentos em programas de conscientização e engajamento são cruciais. Isso não apenas aumenta a adesão, mas também potencializa os benefícios esperados do EMTI. Assim, uma revisão das estratégias

de implementação, acompanhada de investimentos focados em apoio psicológico e pedagógico para alunos e docentes, é fundamental para o sucesso pleno do programa.

Tabela 16

Frequência com que o respondente incorpora novas abordagens pedagógicas em sua prática docente

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	1	1	9	12	8	31
Araçuaí	2	1	2	2	2	9
Barbacena	1	1	8	17	18	45
Campo Belo	0	0	5	3	2	10
Carangola	1	0	1	0	0	2
Caratinga	0	1	1	0	4	6
Caxambu	0	0	8	14	18	40
Conselheiro Lafaiete	1	2	7	12	10	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	1	3	1	0	1	6
Diamantina	1	5	9	10	2	27
Divinópolis	1	1	7	7	6	22
Governador Valadares	1	1	12	21	24	59
Guanhães	0	1	1	1	1	4
Itajubá	0	0	2	5	0	7
Ituiutaba	0	3	5	2	0	10
Janaúba	1	1	3	4	5	14
Januária	0	1	3	0	0	4
Juiz de Fora	1	1	8	3	5	18

Leopoldina	0	0	4	0	1	5
Manhuaçu	0	2	7	14	9	32
Metropolitana A	0	0	3	0	0	3
Metropolitana B	0	2	14	11	14	41
Metropolitana C	1	1	2	0	0	4
Monte Carmelo	1	1	2	4	4	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	0	3	1	0	4
Nova Era	0	2	8	5	6	21
Ouro Preto	0	1	3	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	0	0	4	1	6	11
Passos	0	0	2	3	0	5
Patos de Minas	3	1	11	17	4	36
Patrocínio	0	0	2	0	0	2
Pirapora	0	0	2	2	1	5
Poços de Caldas	2	4	43	57	57	163
Ponte Nova	0	1	0	1	0	2
Pouso Alegre	0	1	1	0	0	2
São João Del Rei	1	0	6	12	3	22

São Sebastião do Paraíso	0	1	0	1	0	2
Sete Lagoas	0	2	3	1	0	6
Teófilo Otoni	1	4	8	13	13	39
Ubá	1	1	8	8	8	26
Uberaba	0	0	7	4	7	18
Uberlândia	0	1	3	3	1	8
Unaí	0	1	5	1	0	7
Varginha	0	2	1	1	0	4
Total	23	52	245	273	240	833
Porcentagem	2,76	6,24	29,41	32,77	28,81	

Legenda:

1 - Pouco frequente

2 - Ocasionalmente

3 – Às vezes

4 - Regularmente

5 - Constantemente

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 16 revela a frequência com que os docentes incorporam novas abordagens pedagógicas em suas práticas. Os dados indicam que 27,49% dos respondentes afirmaram fazê-lo regularmente, enquanto 35,17% indicaram fazê-lo constantemente, representando um avanço significativo em termos de inovação pedagógica nas escolas de tempo integral. Contudo, a

parcela que declarou fazê-lo apenas ocasionalmente ou às vezes (20,77%) reflete desafios persistentes relacionados à formação docente e à disponibilização de recursos apropriados.

Conforme Voogt et al. (2013), a integração de novas tecnologias e metodologias é fundamental para atender às demandas de uma educação moderna e para preparar os alunos para o século XXI. No entanto, o fato de um número considerável de professores incorporar abordagens inovadoras de maneira irregular sugere lacunas na formação continuada e na infraestrutura pedagógica.

Hargreaves e Shirley (2009) destacam que mudanças sustentáveis no currículo dependem de uma abordagem colaborativa e do suporte contínuo aos docentes. No contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a implementação de novas práticas pedagógicas deve estar alinhada com estratégias que promovam capacitações consistentes e o fornecimento de materiais didáticos adequados, garantindo que todos os professores possam aderir plenamente às inovações propostas.

Além disso, Giroux (1983) argumenta que a pedagogia crítica deve ser considerada na formulação de novas metodologias, garantindo que elas não apenas inovem, mas também promovam uma educação inclusiva e transformadora. Portanto, a integração regular de novas abordagens pedagógicas, como evidenciada pelos dados, é um indicador positivo, mas exige melhorias sistêmicas para que a prática docente alcance níveis ainda mais elevados de inovação e eficácia.

Conforme pode ser observado na Tabela 17, a maioria dos respondentes optou por não se manifestar quando ao grau de influência de novas abordagens pedagógicas na aprendizagem dos alunos (298 respondentes – 35,77%) e 27,85% dos respondentes indicou influência mediana.

Tabela 17

Grau de influência de novas abordagens pedagógicas na aprendizagem dos alunos

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	2	0	13	11	5	31
Araçuaí	2	0	2	2	3	9
Barbacena	3	6	8	9	19	45
Campo Belo	0	1	5	2	2	10
Carangola	1	1	0	0	0	2
Caratinga	0	1	1	0	4	6
Caxambu	2	4	11	12	11	40
Conselheiro Lafaiete	2	2	9	13	6	32
Coronel Fabriciano	0	1	0	0	0	1
Curvelo	0	2	2	1	1	6
Diamantina	3	2	8	12	2	27
Divinópolis	2	2	6	6	6	22
Governador Valadares	5	2	23	18	11	59
Guanhães	1	2	1	0	0	4
Itajubá	0	0	5	1	1	7
Ituiutaba	0	3	5	2	0	10
Janaúba	0	3	3	6	2	14
Januária	2	2	0	0	0	4
Juiz de Fora	0	3	9	4	2	18

Leopoldina	0	1	3	0	1	5
Manhuaçu	3	4	9	12	4	32
Metropolitana A	0	0	3	0	0	3
Metropolitana B	2	4	15	9	11	41
Metropolitana C	0	3	1	0	0	4
Monte Carmelo	1	1	3	5	2	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	2	1	1	0	4
Nova Era	0	3	10	4	4	21
Ouro Preto	0	2	2	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	0	1	4	2	4	11
Passos	0	0	3	1	1	5
Patos de Minas	3	1	15	12	5	36
Patrocínio	0	0	2	0	0	2
Pirapora	1	0	1	1	2	5
Poços de Caldas	6	8	63	48	38	163
Ponte Nova	0	1	0	0	1	2
Pouso Alegre	0	1	1	0	0	2
São João Del Rei	0	4	11	6	1	22

São Sebastião do Paraíso	0	1	0	1	0	2
Sete Lagoas	0	2	3	1	0	6
Teófilo Otoni	2	3	11	15	8	39
Ubá	1	2	12	8	3	26
Uberaba	2	1	10	3	2	18
Uberlândia	1	0	3	2	2	8
Unaí	0	5	1	1	0	7
Varginha	1	2	0	1	0	4
Total	49	90	298	232	164	833
Porcentagem	5,88	10,80	35,77	27,85	19,69	

Legenda:

1 - Pouca influência

2 - Alguma influência

3 - Neutro

4 - Influência mediana

5 - Muita influência

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Tabela 17, que avalia o grau de influência de novas abordagens pedagógicas na aprendizagem dos alunos, indica que 35,77% dos docentes não se manifestaram sobre a questão, enquanto 27,85% apontaram uma influência mediana dessas abordagens. Esses dados sugerem que, embora haja esforços para a implementação de métodos inovadores, a percepção de seu impacto ainda é limitada para uma parte significativa dos professores.

Esse cenário reflete a necessidade de maior clareza e comunicação sobre os benefícios das novas práticas pedagógicas. Conforme apontam Fullan (2007) e Voogt et al. (2013), a introdução de novas metodologias requer não apenas recursos e infraestrutura, mas também capacitação contínua e suporte pedagógico para garantir que os professores estejam aptos a integrar essas abordagens em sua prática cotidiana.

Os dados revelam, também, disparidades regionais na implementação e percepção das novas abordagens, o que pode estar relacionado à desigualdade na alocação de recursos e no suporte pedagógico. Essa análise reforça a necessidade de uma política educacional que considere as especificidades de cada contexto escolar, conforme destacado por Giroux (1983) e outros teóricos da educação crítica

Conforme pode ser observado na Tabela 18, 23,53% dos respondentes consideram que os alunos estão pouco envolvidos com as mudanças propostas para o Ensino Médio em Tempo Integral e somente 9,72% os consideram muito envolvidos.

Tabela 18

Grau de envolvimento dos alunos com as mudanças propostas para o Ensino Médio em Tempo Integral

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	4	5	12	4	6	31
Araçuaí	1	0	6	2	0	9
Barbacena	15	7	10	6	7	45
Campo Belo	2	4	1	2	1	10
Carangola	1	1	0	0	0	2
Caratinga	0	2	2	1	1	6
Caxambu	14	4	12	6	4	40
Conselheiro Lafaiete	9	5	8	6	4	32
Coronel Fabriciano	0	1	0	0	0	1
Curvelo	4	0	2	0	0	6
Diamantina	2	9	11	5	0	27
Divinópolis	4	4	6	5	3	22
Governador Valadares	19	12	10	12	6	59
Guanhães	3	0	0	1	0	4
Itajubá	1	1	2	3	0	7
Ituiutaba	2	3	5	0	0	10
Janaúba	3	2	4	3	2	14
Januária	1	2	0	0	1	4
Juiz de Fora	8	4	4	1	1	18

Leopoldina	3	1	0	0	1	5
Manhuaçu	4	5	10	9	4	32
Metropolitana A	3	0	0	0	0	3
Metropolitana B	19	3	12	2	5	41
Metropolitana C	4	0	0	0	0	4
Monte Carmelo	2	5	4	1	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	2	1	0	1	0	4
Nova Era	5	6	7	2	1	21
Ouro Preto	0	3	1	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	1	3	3	2	2	11
Passos	3	2	0	0	0	5
Patos de Minas	9	5	13	8	1	36
Patrocínio	1	1	0	0	0	2
Pirapora	2	0	3	0	0	5
Poços de Caldas	21	25	54	43	20	163
Ponte Nova	0	1	0	1	0	2
Pouso Alegre	1	1	0	0	0	2
São João Del Rei	4	13	2	2	1	22

São Sebastião do Paraíso	1	0	0	1	0	2
Sete Lagoas	2	2	1	1	0	6
Teófilo Otoni	5	7	15	6	6	39
Ubá	1	6	11	5	3	26
Uberaba	4	5	5	3	1	18
Uberlândia	1	0	5	2	0	8
Unaí	3	3	0	1	0	7
Varginha	1	3	0	0	0	4
Total	196	168	241	147	81	833
Porcentagem	23,53	20,17	28,93	17,65	9,72	

Legenda:

1 - Pouco envolvidos

2 - Razoavelmente envolvidos

3 - Neutro

4 - Envolvidos

5 - Muito envolvidos

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 18 revela que 23,53% dos alunos estão pouco envolvidos com as mudanças propostas pelo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), enquanto uma parcela menor demonstra maior engajamento. Esse dado aponta para um desafio crítico, já que o sucesso das reformas educacionais está diretamente ligado ao nível de participação ativa dos alunos. Brealey, Myers e Allen (2017) destacam que, em projetos educacionais, o retorno sobre o

investimento social depende da capacidade de engajar os principais beneficiários—no caso, os alunos.

Esse cenário evidencia falhas no alinhamento entre as propostas curriculares e as expectativas ou necessidades dos estudantes. Gitman e Zutter (2019) sugerem que um envolvimento inadequado pode ser reflexo de um planejamento curricular que não considera suficientemente o perfil e as demandas dos alunos. A falta de envolvimento também compromete o objetivo central do EMTI de preparar os estudantes para desafios acadêmicos e profissionais futuros, o que pode impactar os índices educacionais de forma negativa.

Portanto, é importante que estratégias sejam implementadas para aumentar o engajamento dos alunos, como o uso de metodologias ativas e ferramentas tecnológicas, promovendo uma maior conexão com o conteúdo educacional. Como apontam Brigham e Ehrhardt (2016), investimentos direcionados à personalização das abordagens pedagógicas e à infraestrutura educacional podem aumentar a adesão dos estudantes às mudanças propostas, garantindo maior retorno social e educacional sobre os recursos alocados.

Tabela 19

Frequência de utilização de recursos para incentivar os alunos despertando interesse com a modalidade de ensino

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	1	1	7	9	13	31
Araçuaí	1	0	2	4	2	9
Barbacena	0	4	8	14	19	45
Campo Belo	0	1	5	2	2	10
Carangola	0	1	1	0	0	2
Caratinga	0	0	2	2	2	6
Caxambu	1	0	3	9	27	40
Conselheiro Lafaiete	1	1	7	12	11	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	0	0	4	0	2	6
Diamantina	3	4	5	10	5	27
Divinópolis	0	0	9	7	6	22
Governador Valadares	1	3	6	23	26	59
Guanhães	1	0	0	3	0	4
Itajubá	0	0	2	2	3	7
Ituiutaba	0	0	7	3	0	10
Janaúba	0	0	3	4	7	14
Januária	0	0	3	1	0	4
Juiz de Fora	0	3	4	4	7	18

Leopoldina	0	0	4	0	1	5
Manhuaçu	0	2	7	15	8	32
Metropolitana A	0	0	3	0	0	3
Metropolitana B	0	1	13	12	15	41
Metropolitana C	0	2	1	1	0	4
Monte Carmelo	0	2	0	3	7	12
Montes Claros	0	0	1	0	0	1
Muriaé	0	0	3	1	0	4
Nova Era	0	1	4	9	7	21
Ouro Preto	0	1	3	0	0	4
Pará de Minas	0	0	1	0	0	1
Paracatu	0	0	4	1	6	11
Passos	0	0	0	4	1	5
Patos de Minas	2	1	10	14	9	36
Patrocínio	0	1	1	0	0	2
Pirapora	0	0	3	1	1	5
Poços de Caldas	1	2	37	66	57	163
Ponte Nova	0	0	1	1	0	2
Pouso Alegre	0	1	1	0	0	2
São João Del Rei	0	3	4	7	8	22

São Sebastião do Paraíso	0	0	1	1	0	2
Sete Lagoas	0	1	4	1	0	6
Teófilo Otoni	0	2	10	10	17	39
Ubá	1	2	6	7	10	26
Uberaba	0	1	5	5	7	18
Uberlândia	0	0	4	2	2	8
Unaí	0	4	1	1	1	7
Varginha	0	1	2	1	0	4
Total	13	46	213	272	289	833
Porcentagem	1,56	5,52	25,57	32,65	34,69	

Legenda:

1 - Pouco frequente

2 - Ocasionalmente

3 – Às vezes

4 - Regularmente

5 - Constantemente

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 19 evidencia um cenário complexo no uso de recursos pedagógicos para incentivar os alunos no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Apesar de 67,34% dos docentes relataram utilizar esses recursos com regularidade ou constância, a significativa parcela que os utiliza apenas "às vezes" (25,57%) ou raramente (7,08%, considerando "pouco frequente" e "ocasionalmente") revela um descompasso preocupante.

Essa discrepância reflete desigualdades estruturais e possivelmente dificuldades regionais na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, apontando para falhas tanto na gestão de recursos quanto no suporte pedagógico oferecido.

O alto índice de uso frequente de recursos em algumas superintendências, como Poços de Caldas (57 docentes utilizando "constantemente"), contrasta fortemente com regiões como Coronel Fabriciano e Pará de Minas, onde o uso desses recursos é praticamente inexistente. Essa desigualdade regional reflete falhas na alocação equitativa de recursos, reforçando desigualdades históricas no sistema educacional. Segundo Musgrave (1989), a eficiência e a equidade na alocação de recursos públicos são fundamentais para garantir que todas as regiões sejam atendidas de maneira justa, promovendo resultados positivos para os alunos.

Além disso, a falta de regularidade no uso dos recursos pode estar associada à ausência de formação continuada ou ao desconhecimento sobre as possibilidades pedagógicas desses materiais. Conforme Fullan (2007), reformas educacionais bem-sucedidas dependem de suporte contínuo e capacitação dos docentes, permitindo-lhes integrar práticas inovadoras de maneira consistente e eficaz. A falta de suporte em algumas superintendências pode limitar o potencial transformador do EMTI, convertendo o modelo integral em uma implementação desigual e ineficaz.

Outro ponto crítico é a possível desconexão entre os objetivos do EMTI e a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. Conforme Giroux (1983), currículos que não consideram as realidades locais e as demandas específicas dos estudantes correm o risco de enfrentar resistência e desengajamento. Os dados da Tabela 19 sugerem que, em muitas regiões, os professores carecem dos recursos necessários ou não têm formação suficiente para utilizá-los de maneira integrada ao currículo.

Conforme pode ser observado na Tabela 20, a maioria dos respondentes optou por não se posicionar acerca da temática abordada na questão, ao passo que 22,21% indicam que houve contribuições originadas das mudanças de metodologia da avaliação. Quanto ao grau de contribuição do aumento de carga horária efetiva do aluno na escola – Tabela 21 - 29,41% dos respondentes indicam que há muita pouca contribuição e 13,45% indicam que contribui muito.

Tabela 20

Grau de contribuição das mudanças de metodologia da avaliação do Ensino Médio em Tempo Integral para melhorar a aprendizagem dos alunos

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	1	0	13	10	7	31
Araçuaí	1	0	3	5	0	9
Barbacena	4	8	13	11	9	45
Campo Belo	0	2	5	1	2	10
Carangola	1	1	0	0	0	2
Caratinga	0	2	2	0	2	6
Caxambu	6	5	14	5	10	40
Conselheiro Lafaiete	2	5	11	7	7	32
Coronel Fabriciano	0	1	0	0	0	1
Curvelo	1	2	3	0	0	6
Diamantina	3	5	12	6	1	27
Divinópolis	3	3	5	8	3	22
Governador Valadares	11	6	14	14	14	59
Guanhães	0	3	1	0	0	4
Itajubá	0	2	3	1	1	7
Ituiutaba	0	4	4	2	0	10
Janaúba	2	3	3	3	3	14
Januária	1	2	1	0	0	4
Juiz de Fora	5	3	4	4	2	18

Leopoldina	1	2	1	1	0	5
Manhuaçu	1	4	12	9	6	32
Metropolitana A	0	1	2	0	0	3
Metropolitana B	11	8	13	3	6	41
Metropolitana C	1	1	2	0	0	4
Monte Carmelo	0	5	2	4	1	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	1	2	1	0	4
Nova Era	5	3	9	1	3	21
Ouro Preto	0	3	1	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	0	3	3	3	2	11
Passos	0	2	3	0	0	5
Patos de Minas	3	7	12	12	2	36
Patrocínio	0	2	0	0	0	2
Pirapora	2	1	2	0	0	5
Poços de Caldas	10	12	60	49	32	163
Ponte Nova	0	1	0	1	0	2
Pouso Alegre	0	1	1	0	0	2
São João Del Rei	3	5	9	4	1	22

São Sebastião do Paraíso	0	1	0	1	0	2
Sete Lagoas	0	4	1	1	0	6
Teófilo Otoni	3	4	13	10	9	39
Ubá	3	3	8	5	7	26
Uberaba	2	4	9	1	2	18
Uberlândia	0	0	7	1	0	8
Unaí	0	4	2	0	1	7
Varginha	0	2	1	1	0	4
Total	87	142	286	185	133	833
Porcentagem	10,44	17,05	34,33	22,21	15,97	

Legenda:

- 1** - Não houve contribuição
- 2** - Houve pouca contribuição
- 3** - Sem opinião
- 4** - Houve contribuições
- 5** - Houve contribuições significativas

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 20 analisa o grau de contribuição das mudanças metodológicas de avaliação no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os dados mostram que 22,21% dos respondentes indicaram que houve contribuições, e 15,97% apontaram contribuições significativas. No entanto, uma parcela expressiva, 34,33%, não se posicionou ("sem opinião"), enquanto 17,05% consideraram que houve pouca contribuição, e

10,44% acreditaram que não houve contribuição alguma. Essa dispersão evidencia desafios na percepção sobre a efetividade das mudanças implementadas.

A significativa neutralidade dos docentes (34,33%) sugere falta de clareza sobre o impacto real das metodologias aplicáveis. Segundo Schiro (2013), mudanças metodológicas precisam ser acompanhadas de estratégias de comunicação e capacitação que expliquem seus objetivos e benefícios aos professores, garantindo maior adesão e compreensão. A ausência dessas estratégias pode gerar incertezas e dificultar a avaliação do impacto.

Além disso, os dados destacam disparidades regionais na percepção de contribuição. Por exemplo, Poços de Caldas apresenta altos índices de contribuições significativas (32 respondentes), enquanto regiões como Montes Claros, Coronel Fabriciano e Pará de Minas mostram um engajamento quase inexistente. Isso reflete desigualdades estruturais no acesso a recursos e formação, conforme apontado por Musgrave (1989), que defende a importância da equidade na alocação de recursos para reduzir essas disparidades.

A parcela que considera que "não houve contribuição" (10,44%) ou "houve pouca contribuição" (17,05%) pode indicar dificuldades práticas na aplicação das mudanças metodológicas. Conforme Libâneo (2013), inovações pedagógicas só são eficazes quando há alinhamento entre as políticas educacionais, a infraestrutura e o suporte aos docentes. A falta de suporte, aliada a condições de trabalho desiguais, pode explicar a percepção negativa em algumas regiões.

Por outro lado, os dados positivos (38,18% relatando contribuições ou contribuições significativas) refletem que, em contextos onde há maior suporte e clareza, as mudanças metodológicas podem efetivamente melhorar a aprendizagem dos alunos. Fullan (2007) destaca que o sucesso de mudanças educacionais está intrinsecamente ligado à formação contínua dos professores e à disponibilização de ferramentas adequadas para implementação.

Para ampliar os impactos positivos das mudanças metodológicas de avaliação no EMTI, é essencial investir em formação docente, estratégias de comunicação mais claras e uma distribuição equitativa de recursos. Essas ações podem reduzir as disparidades regionais e aumentar a adesão e percepção de eficácia dos docentes, maximizando os resultados das

reformas educacionais. Conforme Voogt et al. (2013), o alinhamento entre política, prática e suporte é a base para a transformação educacional sustentável.

Tabela 21

Grau de contribuição do aumento de carga horária efetiva do aluno na escola

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	4	3	13	5	6	31
Araçuaí	2	5	0	1	1	9
Barbacena	15	7	11	5	7	45
Campo Belo	1	3	4	1	1	10
Carangola	0	2	0	0	0	2
Caratinga	2	1	1	0	2	6
Caxambu	16	5	9	2	8	40
Conselheiro Lafaiete	7	7	7	5	6	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	2	2	0	2	0	6
Diamantina	8	6	8	2	3	27
Divinópolis	6	4	6	2	4	22
Governador Valadares	20	9	11	11	8	59
Guanhães	1	2	1	0	0	4
Itajubá	2	3	1	0	1	7
Ituiutaba	2	7	1	0	0	10
Janaúba	3	5	2	2	2	14
Januária	0	4	0	0	0	4
Juiz de Fora	8	4	2	0	4	18

Leopoldina	2	2	0	1	0	5
Manhuaçu	9	6	8	5	4	32
Metropolitana A	0	3	0	0	0	3
Metropolitana B	15	8	6	5	7	41
Metropolitana C	0	4	0	0	0	4
Monte Carmelo	5	3	3	1	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	3	0	1	0	4
Nova Era	11	5	3	1	1	21
Ouro Preto	1	2	1	0	0	4
Pará de Minas	0	1	0	0	0	1
Paracatu	4	5	2	0	0	11
Passos	4	1	0	0	0	5
Patos de Minas	14	6	7	5	4	36
Patrocínio	1	1	0	0	0	2
Pirapora	1	3	0	0	1	5
Poços de Caldas	47	19	44	26	27	163
Ponte Nova	0	1	0	1	0	2
Pouso Alegre	1	1	0	0	0	2
São João Del Rei	7	8	3	3	1	22

São Sebastião do Paraíso	0	1	0	1	0	2
Sete Lagoas	1	4	0	1	0	6
Teófilo Otoni	8	9	9	8	5	39
Ubá	6	4	4	4	8	26
Uberaba	4	4	5	5	0	18
Uberlândia	3	3	2	0	0	8
Unaí	1	5	0	0	1	7
Varginha	0	3	1	0	0	4
Total	245	194	176	106	112	833
Porcentagem	29,41	23,29	21,13	12,73	13,45	

Legenda

1 - Contribui muito pouco

2 – Contribui pouco

3 - Sem opinião

4 - Contribui

5 - Contribui muito

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 21 analisa o grau de contribuição do aumento da carga horária efetiva do aluno na escola para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Os resultados indicam que a maioria dos respondentes acredita que a ampliação da carga horária contribui pouco ou muito pouco para a melhoria da aprendizagem. Especificamente, 29,41% dos docentes consideraram que o aumento da carga horária contribui "muito pouco", enquanto 23,29% apontaram que "contribui pouco". Por outro lado, 13,45% dos respondentes indicaram que a medida contribui "muito". Esses dados revelam um cenário de percepção predominantemente negativa ou neutra quanto aos benefícios dessa mudança estrutural no EMTI.

Essa visão reflete um desalinhamento entre as expectativas da política educacional e a prática nas escolas. Conforme Libâneo (2013), reformas estruturais, como o aumento da carga horária, precisam ser acompanhadas de mudanças qualitativas na organização pedagógica para que tenham impacto positivo na aprendizagem. A alta porcentagem de respostas negativas ou neutras pode indicar que o simples aumento do tempo na escola não está sendo traduzido em melhorias perceptíveis no processo de ensino-aprendizagem.

A distribuição dos resultados também destaca desigualdades regionais na percepção dos benefícios. Em superintendências como Poços de Caldas, houve um número significativo de respostas em todas as categorias, sugerindo uma visão diversificada sobre o impacto. Já em regiões como Coronel Fabriciano, Pará de Minas e Montes Claros, a percepção positiva foi praticamente inexistente. Isso reforça a necessidade de considerar as especificidades regionais no planejamento e implementação das políticas educacionais, conforme argumenta Musgrave (1989), que defende que a equidade na distribuição de recursos é essencial para alcançar resultados mais consistentes.

Outro aspecto relevante é a alta porcentagem de respondentes que não têm opinião formada sobre o tema (21,13%). Isso pode ser reflexo de uma falta de clareza sobre os objetivos e os benefícios esperados do aumento da carga horária. Fullan (2007) destaca que mudanças educacionais requerem comunicação efetiva com todos os atores envolvidos para garantir entendimento e adesão.

Por fim, o dado de que apenas 13,45% dos respondentes veem a ampliação da carga horária como uma medida que "contribui muito" evidencia que essa mudança, isoladamente, não está sendo suficiente para atender às necessidades dos estudantes. Conforme Giroux (1983),

políticas educacionais precisam ser estruturadas de forma a incluir metodologias ativas e abordagens inovadoras que transformem o tempo adicional em experiências significativas. Para maximizar o impacto do aumento da carga horária, é crucial que sejam implementadas estratégias que integrem formação docente, recursos pedagógicos e práticas curriculares alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Tabela 22

Grau de adequação da estrutura física da escola para implementação do Ensino Médio em Tempo Integral

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	7	5	8	6	5	31
Araçuaí	3	3	0	2	1	9
Barbacena	8	8	11	8	10	45
Campo Belo	3	3	4	0	0	10
Carangola	0	2	0	0	0	2
Caratinga	1	2	2	1	0	6
Caxambu	12	9	8	5	6	40
Conselheiro Lafaiete	8	4	11	2	7	32
Coronel Fabriciano	0	0	1	0	0	1
Curvelo	3	1	1	1	0	6
Diamantina	9	7	5	4	2	27
Divinópolis	3	2	7	4	6	22
Governador Valadares	11	12	12	13	11	59
Guanhães	0	1	3	0	0	4
Itajubá	2	3	0	1	1	7
Ituiutaba	1	5	3	1	0	10
Janaúba	5	4	3	1	1	14
Januária	1	2	1	0	0	4
Juiz de Fora	9	3	3	1	2	18

Leopoldina	0	2	2	1	0	5
Manhuaçu	12	3	6	7	4	32
Metropolitana A	0	3	0	0	0	3
Metropolitana B	15	6	8	6	6	41
Metropolitana C	0	3	1	0	0	4
Monte Carmelo	6	2	3	1	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	1	2	1	0	4
Nova Era	4	4	9	3	1	21
Ouro Preto	0	2	2	0	0	4
Pará de Minas	1	0	0	0	0	1
Paracatu	0	2	5	0	4	11
Passos	2	1	0	1	1	5
Patos de Minas	7	6	8	10	5	36
Patrocínio	0	0	2	0	0	2
Pirapora	1	1	1	2	0	5
Poços de Caldas	25	22	58	35	23	163
Ponte Nova	0	0	0	2	0	2
Pouso Alegre	0	0	2	0	0	2
São João Del Rei	6	6	0	5	5	22

São Sebastião do Paraíso	1	0	0	0	1	2
Sete Lagoas	3	0	2	1	0	6
Teófilo Otoni	6	11	9	6	7	39
Ubá	5	4	6	7	4	26
Uberaba	6	2	7	2	1	18
Uberlândia	3	2	2	1	0	8
Unaí	0	2	5	0	0	7
Varginha	1	2	0	1	0	4
Total	191	163	223	142	114	833
Porcentagem	22,93	19,57	26,77	17,05	13,69	

Legenda:

1 - Pouco frequente

2 - Ocasionalmente

3 – Às vezes

4 - Regularmente

5 - Constantemente

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 22 avalia o grau de adequação da estrutura física das escolas para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e os dados refletem preocupações significativas. Apenas 13,69% dos respondentes classificaram a estrutura física como "constantemente" adequada, enquanto 22,93% consideram-na "pouco frequente" e 19,57% indicaram adequação apenas "ocasionalmente". A maior proporção, 26,77%, classificou a

adequação como "às vezes", o que sugere que muitas escolas enfrentam limitações estruturais que impactam negativamente a qualidade e eficácia da modalidade integral.

Esses resultados destacam um problema estrutural importante na implementação do EMTI. A baixa avaliação da adequação das escolas por uma parcela significativa dos respondentes pode ser atribuída à falta de investimentos consistentes em infraestrutura. Segundo Libâneo (2013), um ambiente físico adequado é fundamental para promover condições de ensino-aprendizagem efetivas, especialmente em programas que demandam maior permanência dos alunos na escola, como o EMTI.

Disparidades regionais também são evidentes nos dados. Superintendências como Poços de Caldas apresentam uma distribuição mais equilibrada, com um número considerável de respondentes apontando adequação "regular" ou "constante". Por outro lado, regiões como Montes Claros e Pará de Minas têm avaliações predominantemente negativas, o que reflete desigualdades no acesso a recursos estruturais. Musgrave (1989) ressalta que a equidade na alocação de recursos é essencial para reduzir desigualdades regionais e assegurar que todas as escolas possam atender às demandas de programas educacionais inovadores.

A inadequação estrutural também pode comprometer a implementação de atividades pedagógicas alinhadas às diretrizes do EMTI. Conforme Fullan (2007), a infraestrutura escolar deve ser adaptada às novas exigências curriculares para que os professores possam implementar metodologias inovadoras e os alunos se beneficiem de uma educação integral e diversificada. A falta de espaços adequados, como laboratórios, bibliotecas e áreas para atividades extraclasse, limita o potencial transformador do modelo integral.

Outro aspecto é a falta de clareza nos padrões de adequação. A alta proporção de respostas neutras ou negativas sugere que não há um alinhamento entre as expectativas das escolas e os padrões estabelecidos pela política educacional. Voogt et al. (2013) apontam que, para que mudanças educacionais sejam eficazes, é necessário um planejamento estratégico que considere as condições reais das escolas e inclua uma abordagem colaborativa para identificar e solucionar problemas estruturais.

Por fim, os dados da Tabela 22 reforçam a necessidade urgente de investimentos direcionados para melhorar a infraestrutura escolar, especialmente em regiões com índices mais

baixos de adequação. A priorização de melhorias estruturais e a implementação de um monitoramento contínuo são fundamentais para garantir que todas as escolas estejam preparadas para oferecer uma educação de qualidade dentro do modelo integral. Sem essas ações, o EMTI corre o risco de perpetuar desigualdades e falhar em seus objetivos de transformação educacional.

Conforme pode ser observado na Tabela 23, a maioria dos respondentes afirma que houve pouco investimento (27,61%), sendo que houve percentual similar de indivíduos que não têm opinião formada sobre o tema (27,37%).

Tabela 23

Percepção acerca do volume de investimentos

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	5	1	11	6	8	31
Araçuaí	0	2	2	3	2	9
Barbacena	9	5	14	11	6	45
Campo Belo	1	2	2	3	2	10
Carangola	0	0	0	1	1	2
Caratinga	2	1	2	1	0	6
Caxambu	14	8	8	6	4	40
Conselheiro Lafaiete	9	6	11	4	2	32
Coronel Fabriciano	0	0	0	1	0	1
Curvelo	1	2	3	0	0	6
Diamantina	12	5	4	3	3	27
Divinópolis	5	3	8	5	1	22
Governador Valadares	18	7	14	13	7	59
Guanhães	0	0	3	1	0	4
Itajubá	2	2	0	3	0	7
Ituiutaba	4	0	1	4	1	10
Janaúba	5	2	0	4	3	14
Januária	0	2	1	1	0	4
Juiz de Fora	7	2	7	2	0	18

Leopoldina	0	0	4	1	0	5
Manhuaçu	10	2	9	8	3	32
Metropolitana A	0	0	1	2	0	3
Metropolitana B	22	8	6	2	3	41
Metropolitana C	0	1	3	0	0	4
Monte Carmelo	5	4	3	0	0	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	0	0	3	1	0	4
Nova Era	5	2	4	6	4	21
Ouro Preto	0	0	4	0	0	4
Pará de Minas	0	0	1	0	0	1
Paracatu	2	3	3	1	2	11
Passos	3	0	1	1	0	5
Patos de Minas	16	2	11	5	2	36
Patrocínio	0	0	2	0	0	2
Pirapora	1	3	1	0	0	5
Poços de Caldas	42	37	49	26	9	163
Ponte Nova	0	0	1	0	1	2
Pouso Alegre	0	1	1	0	0	2
São João Del Rei	4	6	4	6	2	22

São Sebastião do Paraíso	0	0	1	1	0	2
Sete Lagoas	0	1	3	2	0	6
Teófilo Otoni	9	11	7	5	7	39
Ubá	7	5	4	5	5	26
Uberaba	6	2	5	4	1	18
Uberlândia	3	1	1	0	3	8
Unaí	0	0	5	2	0	7
Varginha	0	0	0	4	0	4
Total	230	139	228	154	82	833
Porcentagem	27,61	16,69	27,37	18,49	9,84	

Legenda:

1 - Pouco investimento

2 - Algum investimento

3 - Sem opinião

4 - Investimento suficiente

5 - Muito investimento

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Tabela 23, que avalia a percepção dos respondentes sobre o volume de investimentos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), revela um cenário preocupante. A maior parte dos participantes (27,61%) considera que houve "pouco investimento", enquanto 27,37% não possuem uma opinião formada sobre o tema. Apenas 9,84% percebem que houve "muito investimento", o que destaca uma insatisfação geral ou, no mínimo, uma falta de clareza

em relação ao impacto dos recursos aplicados. Essa distribuição de respostas aponta para desafios significativos na comunicação e na execução orçamentária do programa, conforme apontado por Vasconcelos (2010), que destaca a necessidade de mecanismos de controle e prestação de contas eficientes.

A percepção predominante de "pouco investimento" sugere que os recursos destinados às escolas não atenderam plenamente às expectativas dos professores e gestores educacionais. Essa insatisfação pode ser atribuída a desigualdades regionais na alocação de recursos. Por exemplo, superintendências como Poços de Caldas mostram uma maior variação de respostas, com percepções que incluem "algum investimento" e "suficiente", enquanto regiões como Coronel Fabriciano e Pará de Minas apresentam respostas concentradas em níveis baixos de investimento. Esse cenário reflete disparidades que, segundo Musgrave (1989), comprometem a equidade na distribuição de recursos públicos, essencial para que políticas educacionais alcancem suas metas.

Além disso, o elevado percentual de respondentes sem opinião (27,37%) evidencia uma falta de transparência no processo de prestação de contas. Conforme Libâneo (2013), a comunicação eficaz sobre investimentos e resultados é crucial para engajar os agentes educacionais nas reformas propostas. A ausência de informações claras pode levar à desconfiança e dificultar a percepção de impactos positivos, mesmo quando os recursos são aplicados. Isso reforça a necessidade de estratégias mais robustas de divulgação e acompanhamento, que traduzam os investimentos em melhorias tangíveis para os envolvidos.

Apenas 9,84% dos participantes reconheceram um "grande investimento", um número insuficiente para demonstrar confiança ampla na gestão dos recursos. Segundo Fullan (2007), mudanças estruturais e curriculares como o EMTI exigem aportes significativos em infraestrutura, formação contínua de professores e recursos pedagógicos, pilares que parecem não estar sendo plenamente atendidos. A percepção de insuficiência pode refletir lacunas nessas áreas, comprometendo o impacto esperado das reformas.

Por outro lado, 18,49% consideraram os investimentos "suficientes", indicando que algumas regiões podem ter recebido aportes alinhados às suas demandas. No entanto, o baixo percentual dessa percepção sugere que a aplicação de recursos não foi homogênea, deixando muitas escolas sem o suporte necessário. Essa heterogeneidade destaca a necessidade de

monitoramento rigoroso e de políticas que assegurem a equidade na distribuição dos investimentos (Vasconcelos, 2010).

A falta de mecanismos claros de supervisão e auditoria dos recursos, apontada por Vasconcelos (2010), pode estar agravando a desconfiança e a insatisfação com o programa. Sem relatórios regulares e transparentes sobre a aplicação do orçamento, os resultados das políticas públicas tornam-se menos visíveis e mais difíceis de serem avaliados por professores e gestores, comprometendo a adesão e o sucesso da implementação.

A referida tabela reflete uma percepção predominantemente negativa ou neutra em relação aos investimentos no EMTI, evidenciando desigualdades regionais, falta de clareza nos processos e desafios na comunicação dos impactos. Para superar esses entraves, é essencial adotar estratégias de alocação de recursos mais equitativas, mecanismos transparentes de prestação de contas e um planejamento que priorize as necessidades concretas das escolas e das comunidades escolares. Sem esses ajustes, o potencial transformador do EMTI corre o risco de ser comprometido, perpetuando desigualdades e ineficiências no sistema educacional (Libâneo, 2013; Fullan, 2007)

Tabela 24

Grau de insatisfação em lecionar no Novo Ensino Médio

Superintendência	1	2	3	4	5	TOTAL
Almenara	4	1	11	8	7	31
Araçuaí	0	2	4	1	2	9
Barbacena	8	8	10	8	11	45
Campo Belo	0	4	4	2	0	10
Carangola	1	1	0	0	0	2
Caratinga	0	1	1	2	2	6
Caxambu	6	5	8	11	10	40
Conselheiro Lafaiete	8	4	7	5	8	32
Coronel Fabriciano	0	0	0	0	1	1
Curvelo	1	2	0	1	2	6
Diamantina	1	4	12	4	6	27
Divinópolis	3	2	7	3	7	22
Governador Valadares	6	6	17	12	18	59
Guanhães	2	1	0	0	1	4
Itajubá	0	2	3	0	2	7
Ituiutaba	1	5	4	0	0	10
Janaúba	1	4	2	4	3	14
Januária	2	1	0	0	1	4
Juiz de Fora	1	4	4	3	6	18

Leopoldina	0	0	1	0	4	5
Manhuaçu	2	4	9	10	7	32
Metropolitana A	0	3	0	0	0	3
Metropolitana B	5	7	10	7	12	41
Metropolitana C	2	1	0	0	1	4
Monte Carmelo	2	2	6	1	1	12
Montes Claros	1	0	0	0	0	1
Muriaé	1	1	0	1	1	4
Nova Era	2	5	5	5	4	21
Ouro Preto	1	0	1	2	0	4
Pará de Minas	1	0	0	0	0	1
Paracatu	1	2	2	5	1	11
Passos	0	1	1	2	1	5
Patos de Minas	3	3	15	6	9	36
Patrocínio	1	0	0	0	1	2
Pirapora	0	0	0	4	1	5
Poços de Caldas	13	15	53	50	32	163
Ponte Nova	1	0	0	0	1	2
Pouso Alegre	1	1	0	0	0	2
São João Del Rei	4	6	3	6	3	22

São Sebastião do Paraíso	1	0	0	0	1	2
Sete Lagoas	4	1	0	1	0	6
Teófilo Otoni	7	4	9	10	9	39
Ubá	2	4	6	9	5	26
Uberaba	4	4	5	3	2	18
Uberlândia	0	0	2	3	3	8
Unaí	4	1	0	1	1	7
Varginha	1	2	0	1	0	4
Total	109	124	222	191	187	833
Porcentagem	13,09	14,89	26,65	22,93	22,45	

Legenda:

1 - Pouco frequente

2 - Ocasionalmente

3 – Às vezes

4 - Regularmente

5 - Constantemente

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 24, que aborda o grau de insatisfação dos docentes em relação ao Ensino Médio em Tempo Integral, revela um panorama preocupante sobre a aceitação e implementação dessa modalidade de ensino. Os dados indicam que 26,65% dos respondentes expressaram insatisfação ocasional ("às vezes"), enquanto 22,93% relataram insatisfação regular e 22,45% descreveram insatisfação constante. Esse alto índice de insatisfação regular e constante,

somando 45,38%, evidencia desafios estruturais e pedagógicos significativos no modelo proposto.

De acordo com Fullan (2007), mudanças curriculares de grande escala, como o Novo Ensino Médio, exigem não apenas uma comunicação clara, mas também suporte contínuo aos professores para garantir uma transição eficaz. A insatisfação pode estar relacionada à falta de infraestrutura adequada, insuficiência de formação pedagógica ou ausência de envolvimento dos professores no planejamento das mudanças, fatores fundamentais para a adesão e sucesso de reformas educacionais.

Além disso, 13,09% dos respondentes afirmaram pouca insatisfação, e 14,89% indicaram insatisfação ocasional. Esses números, embora menores, ainda reforçam a existência de dificuldades na adaptação ao Novo Ensino Médio. Segundo Vasconcelos (2010), a percepção positiva dos profissionais diretamente envolvidos em uma reforma é essencial para garantir sua sustentabilidade e eficácia a longo prazo. A insatisfação, mesmo em níveis baixos, pode ser um indicativo de descontentamento com aspectos específicos, como a carga horária ampliada ou a introdução de itinerários formativos.

A insatisfação elevada pode refletir, também, as desigualdades regionais na implementação do modelo. Superintendências como Poços de Caldas, por exemplo, apresentam números expressivos de insatisfação regular e constante, o que sugere uma possível inadequação na distribuição de recursos e no suporte pedagógico oferecido a essas regiões. Conforme Musgrave (1989), a equidade na alocação de recursos públicos é fundamental para garantir que as reformas educacionais atendam às demandas de todas as regiões de forma justa e eficiente.

Outro ponto relevante é a proporção de docentes que manifestaram insatisfação constante (22,45%), um dado alarmante que indica um descontentamento significativo com o Novo Ensino Médio. Segundo Libâneo (2013), a insatisfação crônica dos professores pode comprometer diretamente a eficácia da reforma, pois impacta a qualidade do ensino, o engajamento dos docentes e, conseqüentemente, os resultados educacionais.

A ausência de indicadores claros de sucesso e a falta de supervisão contínua também podem estar contribuindo para esse cenário de insatisfação. Como apontado por Pollitt e Bouckaert

(2017), políticas públicas eficazes devem ser acompanhadas de mecanismos robustos de monitoramento e avaliação, que permitam ajustes em tempo real e aumentem a confiança dos envolvidos na reforma.

A tabela revela um cenário de insatisfação considerável entre os docentes, sugerindo a necessidade de ações imediatas para reverter essa percepção. Entre as estratégias recomendadas estão o fortalecimento da formação continuada, a melhoria da infraestrutura escolar e o aumento da participação dos professores no processo decisório. Sem essas medidas, o Novo Ensino Médio corre o risco de enfrentar resistência significativa e comprometer os resultados esperados (Fullan, 2007; Libâneo, 2013).

4.11 Análise do Modelo de Regressão

O modelo de regressão foi estimado com o objetivo de identificar os efeitos exercidos pela variação do PIB municipal (PIB), dos valores investidos (VI) em Alimentação, Infraestrutura, Ações Educacionais, Estrutura e Outros Investimentos e do tempo (Ano de publicação do IDEB), na variação do IDEB das unidades escolares, nos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023. Os efeitos do tipo de investimento foram mensurados por meio da inclusão de variáveis *dummy*, com os investimentos em alimentação como referência (TI2 – infraestrutura, TI3 – ações educacionais, TI4 – estrutura, TI5 – outros investimentos) e os efeitos dos anos também foram mensurados por meio da inclusão de variáveis *dummy*, com o ano de 2017 como referência (DA19 – 2019, DA21 – 2021 e DA23 – 2023) – Equação 1.

$$\text{IDEB} = \beta_0 + \beta_1\text{PIB} + \beta_2\text{VI} + \beta_3\text{TI2} + \beta_4\text{TI3} + \beta_5\text{TI4} + \beta_6\text{TI5} + \beta_7\text{DA19} + \beta_8\text{DA21} + \beta_9\text{DA23} + e \quad (1)$$

Conforme pode ser observado na Tabela 24, o modelo apresenta pequena capacidade explicativa da variância do IDEB ($R^2 = 0,175$, $p > 0,010$). Os testes de normalidade (Shapiro-Wilk) e de independência entre resíduos (Durbin-Watson) indicam a não adequação do uso de método paramétrico para a verificação de significância estatística dos coeficientes estimados, tendo em vista a rejeição das hipóteses nulas nos dois testes. A significância estatística dos coeficientes foi estimada por meio do método *Bootstrapp* a 1,00%, 5,00% e 10,00% de significância e utilizada a opção de correção de auto regressão com *lag1* (AR1). A inspeção gráfica da dispersão dos resíduos indicou a adequação da inclusão de efeitos quadráticos no

modelo, assim como da interação entre os valores investidos, em sua forma linear e quadrática, e as variáveis *dummy* representativas dos anos – Equação 2.

$$\text{IDEB} = \beta_0 + \beta_1\text{PIB} + \beta_2\text{PIB}^2 + \beta_3\text{VI} + \beta_4\text{VI}^2 + \beta_5\text{TI2} + \beta_6\text{TI3} + \beta_7\text{TI4} + \beta_8\text{TI5} + \beta_9\text{DA19} + \beta_{10}\text{DA21} + \beta_{11}\text{DA23} + \beta_{12}\text{VIDA19} + \beta_{13}\text{VI}^2\text{DA19} + \beta_{14}\text{VIDA21} + \beta_{15}\text{VI}^2\text{DA21} + \beta_{16}\text{VIDA23} + \beta_{17}\text{VI}^2\text{DA23} + e$$

Tabela 25

Estatísticas de teste do modelo

Informações	Valor	p-valor
R ²	0,175	0,000
Shapiro-Wilk (W)	0,957	0,000
Durbin-Watson (D-W)	1,513	0,000

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os resultados da estimação dos parâmetros apresentados na Tabela 25, somente os coeficientes da variável PIB, em sua forma linear e quadrática, apresentam significância estatística ($\beta_1\text{PIB} = -0,095$, significante a 1,00%; $\beta_2\text{PIB}^2 = 0,020$, significante a 10,00%). O sinal negativo do coeficiente estimado para a forma linear da variável PIB aponta para a tendência inicial de redução do IDEB à medida em que o PIB cresce, efeito que se reverte para crescimento quando considerado o ponto de inflexão gerado por seu efeito quadrático. O modelo final estimado é apresentado na Equação 3.

$$\text{IDEB} = 0,915 - 0,095\text{PIB} + 0,020\text{PIB}^2$$

(3)

Tabela 26

Resultado da estimação de parâmetros

Variáveis	Coeficiente	Intervalo de Confiança		Significância
		Limite Inferior	Limite Superior	
Intercepto	0,915	0,100	1,687	1,00%
PIB	-0,095	-0,138	-0,052	1,00%
PIB ²	0,020	0,002	0,039	10,00%
VI	-0,012	-0,112	0,086	N.S.
VI ²	-0,007	-0,056	0,043	N.S.
TI2	0,013	-0,033	0,057	N.S.
TI3	0,036	-0,029	0,103	N.S.
TI4	0,003	-0,079	0,081	N.S.
TI5	0,037	-0,042	0,120	N.S.
DA19	-0,170	-0,756	0,433	N.S.
DA21	-0,354	-0,896	0,193	N.S.
DA23	-0,198	-0,719	0,323	N.S.

Interações entre Valor Investido e Ano

VI x DA19	0,056	-0,065	0,172	N.S.
VI ² x DA19	0,016	-0,042	0,073	N.S.
VI x DA21	0,051	-0,059	0,159	N.S.

VI ² x DA21	-0,010	-0,065	0,042	N.S.
VI x DA23	0,021	-0,088	0,126	N.S.
VI ² x DA23	0,023	-0,031	0,079	N.S.

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma análise do modelo econométrico revelou que o PIB teve impacto no IDEB, porém de maneira não linear. Inicialmente, com o aumento do PIB, o IDEB apresentou uma queda, mas, após determinado ponto, o crescimento econômico começou a melhorar o desempenho escolar. Esse parece, conhecido como "efeito quadrático", indica uma relação curvilínea entre o PIB e o IDEB. Em termos práticos, isso significa que, no início, o crescimento do PIB pode não gerar uma melhoria imediata na educação; entretanto, com o tempo e um maior desenvolvimento econômico, os efeitos positivos começam a surgir.

Os investimentos diretos em setores como infraestrutura e educação, por outro lado, não tiveram impacto significativo no IDEB. Os dados analisados indicam que gastos em áreas como a construção da alimentação escolar não resultaram em aumentos diretos nas escolas no desempenho escolar. Isso evidencia que o desempenho educacional não depende apenas do volume de recursos investidos, mas também de como esses recursos são utilizados, abrangendo aspectos como gestão escolar, capacitação de professores e envolvimento comunitário.

Além disso, é importante considerar que alguns investimentos, como em infraestrutura, podem levar anos para surtir efeito no aprendizado dos alunos. Embora a construção de novas escolas apresente condições físicas melhores, o impacto real sobre o IDEB pode demorar a se manifestar. Portanto, a complexidade do setor educacional, somada ao tempo necessário para que os investimentos mostrem resultados, reforça a ideia de que o crescimento econômico, apesar de importante, não é suficiente por si só para garantir a melhoria imediata da qualidade educacional. Assim, no período analisado, embora o PIB tenha tido um efeito curvilíneo sobre o IDEB, os investimentos diretos não se mostraram tão eficazes.

4.11.1 Análise sob o olhar da Teoria do Investimento

A teoria do investimento, conforme discutido por Gitman e Zutter (2019), sugere que decisões de alocação de recursos devem maximizar retornos. No contexto da educação, os investimentos

em infraestrutura, alimentação e ações educacionais são vistos como meios de melhorar o desempenho acadêmico (medido pelo IDEB). Entretanto, o modelo de regressão indica que esses investimentos não foram estatisticamente significativos para o aumento do IDEB. Isso sugere que, embora os recursos tenham sido investidos, o retorno (em termos de melhoria do IDEB) não foi garantido. Na ótica da teoria do investimento, pode-se argumentar que os projetos educacionais analisados não conseguiram gerar retorno sobre o investimento de forma eficiente, o que pode ser atribuído a uma má priorização de recursos ou a uma implementação inadequada das políticas educacionais.

4.12 Teoria do Orçamento Público

Musgrave (1989) e Schedler, Diamond e Plattner (1999) propõem que a alocação de recursos no setor público deve ser eficiente e equitativa. No entanto, os resultados do modelo de regressão sugerem que a alocação de recursos para infraestrutura e alimentação, por exemplo, não gerou o impacto esperado no IDEB. Isso pode indicar que, embora o governo tenha destinado recursos consideráveis para essas áreas, a alocação não foi eficaz. Na perspectiva da teoria do orçamento público, a baixa efetividade desses investimentos sugere uma possível falha na escolha das prioridades de gasto público, bem como um desafio na gestão desses recursos, especialmente no que diz respeito ao monitoramento de como os investimentos estão sendo aplicados nas escolas.

4.13 Teoria da Governança Pública

A governança pública, segundo Bovaird (2004), visa garantir a transparência, a eficiência e a responsabilidade na gestão pública. A ausência de impacto significativo dos investimentos no modelo de regressão pode indicar falhas no sistema de governança, especialmente no que tange à coordenação entre as políticas educacionais e a aplicação dos recursos. A falta de uma gestão eficaz, combinada com a ausência de mecanismos robustos de controle e supervisão, pode ter contribuído para a ineficácia das políticas de investimento em infraestrutura e alimentação. Além disso, a implementação de políticas descentralizadas, como o ensino médio em tempo integral, requer uma governança forte para garantir que os recursos sejam aplicados de maneira eficiente, o que parece não ter ocorrido neste caso.

4.14 Teoria da Agência

A Teoria da Agência, conforme formulada por Jensen e Meckling (1976) e Eisenhardt (1989), trata da relação entre o principal (governo) e os agentes (escolas, gestores e professores) e dos conflitos de interesse que podem surgir. No contexto da educação, os resultados indicam que os agentes, responsáveis por aplicar os recursos nas escolas, podem não ter alinhado suas ações com os objetivos do governo, que é melhorar o IDEB. A falta de significância estatística para os coeficientes dos investimentos diretos sugere que os agentes podem não estar utilizando os recursos de maneira eficaz, o que pode ser resultado de incentivos inadequados ou de uma falha de monitoramento. A Teoria da Agência sugere que a implementação de mecanismos de alinhamento de incentivos e controle é essencial para reduzir essa divergência e garantir que os recursos sejam aplicados de forma a maximizar os resultados.

4.15 Teoria do Currículo

De acordo com Libâneo (2013) e Young (2014), a Teoria do Currículo sugere que a flexibilização curricular e a adequação do conteúdo às necessidades dos alunos são cruciais para melhorar o aprendizado. No entanto, os resultados do modelo sugerem que os investimentos em ações educacionais e estrutura não tiveram impacto significativo no IDEB, o que pode refletir uma inadequação no currículo ou na maneira como ele está sendo implementado nas escolas. Isso indica que, mesmo com investimentos, as escolas podem não estar adaptando adequadamente seus currículos às demandas dos alunos e do mercado, ou que os investimentos em áreas como infraestrutura e alimentação não estão sendo acompanhados por reformas pedagógicas eficazes. A teoria sugere que é necessário um foco maior na qualidade da educação e nas necessidades locais, o que parece não ter ocorrido de maneira satisfatória no contexto analisado.

4.16 Distribuição e Utilização dos Recursos Financeiros do Banco Mundial: Impactos na Formação de Professores e na Infraestrutura Escolar em Minas Gerais.

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) faz parte de um esforço nacional que contou com o financiamento do Banco Mundial, aplicado em todo o Brasil. O montante de US\$ 221 milhões, destinado à ampliação da jornada escolar e à reestruturação curricular, foi direcionado para o programa em nível federal, beneficiando diversos estados

brasileiros, incluindo Minas Gerais. Além disso, US\$ 29 milhões foram alocados para assistência técnica, com foco na flexibilização curricular e no planejamento logístico em todo o país. Esses recursos buscam promover uma educação mais integrada, focada no desenvolvimento integral dos alunos, incluindo preparação para o mercado de trabalho e a promoção de habilidades socioemocionais essenciais para a vida contemporânea (Banco Mundial, 2020).

A assistência técnica oferecida pelo Banco Mundial, voltada para a flexibilização curricular e o planejamento logístico, tem sido uma peça-chave na adaptação do ensino às demandas do século XXI. O EMTI tem como objetivo permitir que os estudantes permaneçam mais tempo na escola, com uma formação que vai além do conteúdo convencional, abrangendo atividades extracurriculares que incentivem o desenvolvimento de competências múltiplas. No entanto, a eficácia do projeto depende diretamente da distribuição equitativa e eficiente dos recursos financeiros, o que ainda enfrenta desafios (Fornari e Deitos, 2021).

O programa contou com repasses significativos do Ministério da Educação (MEC), por meio do FNDE, totalizando R\$ 127.958.774,94 entre 2016 e 2023, destinados ao suporte das escolas que adotaram o EMTI em Minas Gerais (MEC, 2024). Esses repasses foram autorizados por meio de diversas portarias, como a Portaria N° 24, de 22 de dezembro de 2016, que liberou R\$ 16.207.162,00, e a Portaria N° 78, de 31 de outubro de 2017, que autorizou R\$ 3.072.837,00. Outras portarias de destaque incluem a Portaria N° 82, de 4 de dezembro de 2017, com R\$ 27.535.099,00, e a Portaria N° 45, de 13 de novembro de 2018, com R\$ 24.309.192,50 (MEC, 2024). Esses recursos foram utilizados para garantir que as escolas pudessem oferecer a estrutura necessária para a jornada escolar prolongada, além de promover a formação continuada de professores e adaptar o currículo às novas exigências educacionais (Dias Martins, 2022).

Entretanto, a aplicação dos recursos ainda enfrenta desafios práticos, especialmente no que se refere à promoção da equidade educacional. Dados indicam uma distribuição desigual dos recursos entre as escolas, o que compromete a implementação homogênea do EMTI. Cerca de 35,17% dos gestores escolares relataram dificuldades em adaptar a infraestrutura de suas escolas ao novo modelo de tempo integral devido à insuficiência de investimentos. Essa desigualdade é mais acentuada em regiões menos desenvolvidas, onde as escolas não têm recursos suficientes para oferecer uma estrutura física e pedagógica adequada aos alunos. A

falta de uniformidade compromete o princípio de equidade, criando um cenário em que nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de aprendizagem (Fornari e Deitos, 2021).

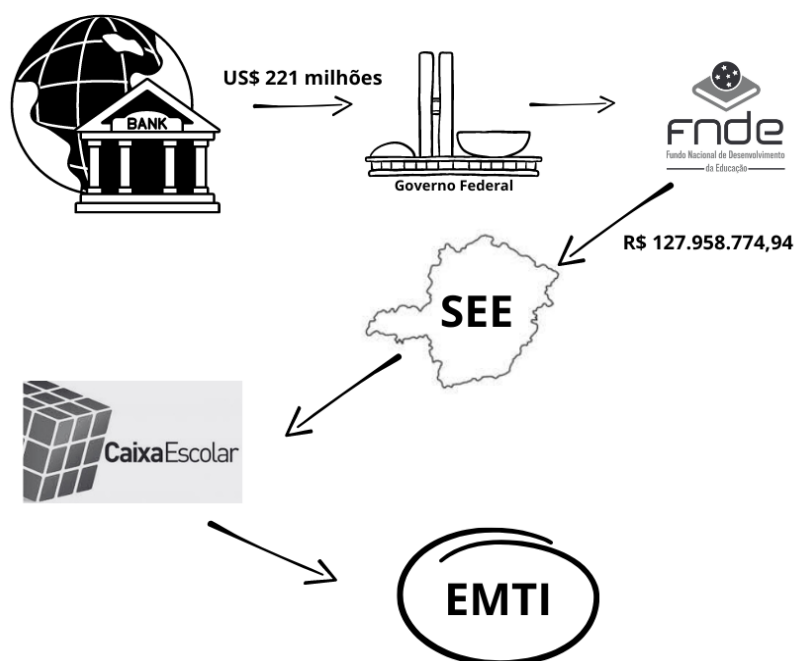
Outro ponto crítico é a formação continuada dos professores, essencial para a implementação bem-sucedida do EMTI. Embora os cursos de capacitação sejam oferecidos gratuitamente através de plataformas *on-line* como a Avamec, muitos professores relataram que a formação oferecida não tem sido suficiente para prepará-los para as novas exigências educacionais. Cerca de 27,85% dos professores entrevistados indicaram que as novas abordagens pedagógicas introduzidas pelo EMTI tiveram um impacto limitado na aprendizagem dos alunos. Esse dado destaca a necessidade urgente de reformular as estratégias de formação docente, ajustando-as às realidades locais e às necessidades dos professores. As plataformas *on-line*, embora acessíveis, não têm sido suficientes para abordar as complexidades práticas do dia a dia escolar, e muitos professores enfrentam dificuldades para adaptar as novas metodologias à sua realidade pedagógica (Oliveira, 2018).

A capacitação contínua dos docentes é importante para o sucesso do EMTI, pois são os professores os responsáveis por implementar as mudanças curriculares e garantir que os alunos aproveitem o novo formato educacional ao máximo. Se os professores não estiverem devidamente preparados para as novas demandas, todo o projeto corre risco de fracasso. (Dias Martins, 2022). Além disso, a resistência à mudança é outro desafio significativo. A implementação de um modelo educacional reformado exige uma transformação cultural nas escolas, envolvendo a adaptação tanto de gestores e professores quanto dos próprios alunos. Cerca de 23,53% dos entrevistados relataram que os alunos não estão suficientemente engajados com as mudanças propostas, o que compromete a eficácia do programa.

Além da formação docente, a melhoria da infraestrutura escolar é um fator essencial para o sucesso do EMTI. Os recursos do Banco Mundial, repasses pelo MEC foram utilizados para a construção de novas salas de aula, laboratórios, quadras e a aquisição de equipamentos permanentes, como computadores e materiais didáticos. Esses investimentos têm como objetivo garantir que as escolas possam oferecer uma jornada escolar estendida, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo e adequado. No entanto, a variação na aplicação dos recursos e a falta de investimentos consistentes em algumas regiões evidenciam que ainda há muito a ser feito para assegurar que todas as escolas ofereçam condições semelhantes para seus alunos (Leitão, 2017).

Embora os valores tenham possibilitado avanços importantes na implementação do EMTI em Minas Gerais, há desafios consideráveis a serem superados. A desigualdade na aplicação dos recursos, as dificuldades na formação docente e a resistência à mudança são obstáculos que precisam ser enfrentados com um planejamento mais cuidadoso e uma gestão eficiente. Somente com uma distribuição equitativa dos recursos e um suporte mais robusto aos profissionais da educação será possível maximizar os benefícios desse financiamento e garantir que o EMTI alcance seus objetivos, proporcionando uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes (Fornari e Deitos, 2021; Oliveira, 2018).

Figura 5 *Percurso financeiro BM-EMTI*



Fonte: MEC 2024

4.17 Desafios e Fragilidades na Implementação do Ensino Médio Integral em Minas Gerais com Suporte do Banco Mundial

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais, viabilizada pelo financiamento do Banco Mundial, trouxe avanços significativos para o sistema educacional, contudo expôs uma série de desafios que comprometem a eficácia do projeto.

Apesar de o montante de US\$ 221 milhões ter sido destinado nacionalmente para a ampliação da jornada escolar e a reestruturação curricular, e US\$ 29 milhões terem sido alocados para assistência técnica, focada na flexibilização curricular e no planejamento logístico, a aplicação desses recursos no contexto mineiro revelou fragilidades na execução prática das medidas planejadas (Banco Mundial, 2020). O projeto, que visa não apenas o fortalecimento do ensino acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, enfrenta obstáculos tanto na distribuição equitativa dos recursos quanto na preparação adequada dos professores e gestores escolares para enfrentar as mudanças propostas (Fornari e Deitos, 2021).

O apoio técnico fornecido pelo Banco Mundial, embora bem-intencionado, parece não ter sido suficiente para resolver problemas estruturais que comprometem a eficiência do EMTI. A flexibilidade curricular e as adaptações logísticas para modernizar o ensino e adequá-lo às demandas do século XXI, exigem infraestrutura e, sobretudo, uma implementação homogênea em todas as escolas participantes. No entanto, o que se percebe na prática é uma distribuição desigual dos recursos financeiros, agravando as disparidades regionais já existentes. Cerca de 35,17% dos gestores escolares em Minas Gerais relataram dificuldades em adaptar a infraestrutura de suas escolas para o modelo de tempo integral, devido à insuficiência de investimentos. Esse dado evidencia uma falha grave na alocação de recursos, que deveria promover a equidade entre as instituições, mas, na realidade, acaba favorecendo algumas em detrimento de outras, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas (Dias Martins, 2022).

Além das questões relacionadas à infraestrutura, a formação continuada dos professores, um dos pilares para o sucesso do EMTI, também tem sido um grande desafio. Embora os cursos sejam oferecidos gratuitamente por meio de plataformas *on-line*, como a Avamec, a realidade é que muitos professores não conseguem aproveitar plenamente essas oportunidades. O modelo de formação, que está inserido em uma carga horária de apenas quatro horas semanais destinada ao planejamento e preparação das aulas, não oferece tempo hábil para uma dedicação adequada à capacitação continuada (Mota Junior, 2019). Esse cenário sobrecarrega ainda mais os docentes, que, além de não terem o tempo necessário para o aprimoramento profissional, precisam lidar com as exigências de um currículo reformulado que demanda novas abordagens pedagógicas e metodológicas. Cerca de 27,85% dos professores entrevistados relataram que as novas estratégias pedagógicas introduzidas pelo EMTI tiveram um impacto limitado na aprendizagem dos alunos, o que aponta para a insuficiência das formações e a necessidade urgente de reformulação (Oliveira, 2018).

Outro problema grave identificado na execução do projeto é a resistência à mudança, tanto por parte dos gestores e professores quanto dos próprios alunos. A transição para um novo modelo educacional exige uma transformação cultural significativa nas escolas, algo que não foi suficientemente considerado na implementação do EMTI. Cerca de 23,53% dos entrevistados indicaram que os alunos não estão suficientemente engajados com as mudanças propostas, comprometendo a eficácia do programa em várias instituições (Dias Martins, 2022). O desinteresse estudantil e a falta de uma preparação mais sólida para a comunidade escolar revelam uma falha estratégica: o foco excessivo em aspectos técnicos, como infraestrutura e currículo, sem uma atenção devida ao envolvimento humano no processo (Fornari e Deitos, 2021).

A crítica mais contundente, entretanto, recai sobre a gestão desses recursos e a forma como as políticas são executadas no nível local. A falta de um planejamento mais cuidadoso e de uma avaliação mais rigorosa da realidade das escolas mineiras resultou em uma implementação fragmentada e desigual do EMTI. O financiamento que repassou R\$ 127.958.774,94 para Minas Gerais entre 2016 e 2023, foi essencial para garantir o avanço inicial do projeto, mas a falta de continuidade e a má gestão desses recursos comprometeram o pleno alcance dos objetivos propostos (MEC, 2024). A discrepância na alocação dos recursos e a ineficácia das capacitações oferecidas geraram um cenário em que as boas intenções não se traduziram em melhorias significativas na prática educacional (Mota Junior, 2019).

A implementação do EMTI em Minas Gerais, apesar de suas vantagens potenciais, enfrenta desafios sérios que vão além da simples aplicação de recursos. A distribuição desigual dos fundos, a sobrecarga dos professores e a resistência à mudança são reflexos de uma execução mal planejada e de uma gestão deficiente. Para que o programa atinja seus objetivos de forma plena, é necessário um replanejamento que contemple a equidade na distribuição dos recursos, uma capacitação mais eficaz e integrada para os professores e maior atenção ao engajamento de todos os atores envolvidos no processo educacional (Oliveira, 2018; Silva, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Ensino Médio Integral (EMTI) em Minas Gerais, com apoio técnico e financeiro do Banco Mundial, simboliza um esforço ousado para modernizar e fortalecer a educação básica no Brasil. Com um investimento total de US\$ 221 milhões destinados à ampliação da jornada escolar e reestruturação curricular, além de US\$ 29 milhões para assistência técnica, o programa prometia transformar a realidade educacional no estado. No entanto, ao longo de sua execução, emergiram obstáculos que não apenas limitaram os resultados esperados, mas também expuseram fragilidades estruturais e gerenciais que comprometem a sustentabilidade do projeto.

Embora avanços como o fortalecimento das habilidades socioemocionais e a ampliação do tempo de permanência dos alunos tenham sido amplamente reconhecidos, especialmente pelos gestores, os impactos concretos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram modestos. De 2017 a 2023, o IDEB subiu de 3,6 para 4,0, mas ficou muito aquém das metas estabelecidas de 5,0 e 5,3. Essa discrepância levanta questões sobre a eficácia da gestão dos recursos financeiros e a capacidade do programa de converter investimentos em resultados significativos. Apesar do aumento de recursos para o EMTI a partir de 2017, a disparidade entre metas e resultados evidencia falhas na execução das políticas e na conversão de recursos em melhorias práticas, como infraestrutura escolar, formação docente e engajamento dos estudantes.

Uma análise mais detalhada dos dados aponta para escolhas estratégicas inadequadas. Apenas 1,53% dos R\$ 127.958.774,94 alocados pelo Banco Mundial foram destinados à formação de professores, mesmo sendo este um dos pilares fundamentais para o sucesso das reformas pedagógicas. A insuficiência de investimentos na capacitação docente gerou um ambiente de insegurança entre os educadores, muitos dos quais se sentiram despreparados para implementar as novas exigências pedagógicas. Além disso, 35,17% dos gestores relataram dificuldades em adaptar a infraestrutura ao modelo de tempo integral, um reflexo de um planejamento insuficiente que perpetua desigualdades regionais e compromete a capacidade das escolas de atender às demandas do EMTI.

Outro ponto crítico é a disparidade no financiamento entre o Ensino Médio Regular e o EMTI. Enquanto o modelo integral recebeu aportes expressivos, o Ensino Médio Regular, que

ainda atende a maior parte dos alunos, foi amplamente negligenciado, aprofundando desigualdades educacionais e marginalizando os estudantes que não têm acesso ao EMTI. Essa desigualdade é agravada pela ausência de dados robustos sobre os impactos dos investimentos no Ensino Médio Regular, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais equilibrada e inclusiva nas políticas públicas educacionais.

A dependência financeira do programa em relação aos recursos internacionais também é motivo de preocupação. Os empréstimos do Banco Mundial estão sujeitos a juros anuais de 1,65%, corrigidos pela LIBOR, o que representa uma vulnerabilidade significativa para a sustentabilidade a longo prazo do EMTI. Embora o financiamento tenha viabilizado reformas iniciais, a ausência de um plano claro para a continuidade do projeto sem depender de recursos externos expõe o estado ao risco de descontinuidade em caso de crises econômicas ou restrições fiscais.

Além das fragilidades financeiras e gerenciais, a descontinuidade das políticas públicas também se destaca como um dos maiores entraves ao sucesso do EMTI. Desde a Reforma do Ensino Médio em 2016 até a promulgação da Lei nº 14.945 em 2024, mudanças frequentes nas diretrizes educacionais criaram instabilidade, interrompendo processos em andamento e dificultando a consolidação das reformas. Gestores e professores foram obrigados a se adaptar constantemente a novas exigências, o que comprometeu a eficiência e a eficácia das políticas. Essa instabilidade revela a necessidade de uma governança educacional mais estável e de longo prazo, capaz de sustentar as iniciativas e promover melhorias consistentes.

Além das dificuldades estruturais e gerenciais, também foram identificados desafios relacionados ao engajamento dos estudantes. Cerca de 23,53% dos professores relataram que os alunos não estão suficientemente envolvidos com as mudanças propostas, o que pode ser atribuído à desconexão entre as novas abordagens pedagógicas e as realidades vividas pelos estudantes. Essa resistência, somada à falta de formação continuada para os professores, reforça a necessidade de estratégias mais eficazes para integrar todos os agentes educacionais às reformas.

O EMTI representa um avanço relevante na tentativa de modernizar o ensino médio no Brasil, mas sua implementação em Minas Gerais revelou limitações significativas que comprometem seu impacto e sua sustentabilidade. Para que o programa alcance seus objetivos, é essencial

priorizar investimentos robustos na formação docente, promover uma gestão mais eficiente e equitativa dos recursos e garantir a estabilidade das políticas públicas. Além disso, é necessário desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com as realidades dos alunos e promovam maior engajamento, assegurando que o modelo integral seja inclusivo e eficaz. Somente com uma abordagem integrada e coordenada será possível transformar o potencial do EMTI em resultados concretos, duradouros e significativos para a educação em Minas Gerais e no Brasil.

5.7 Sugestões para Pesquisas Futuras

Sustentabilidade do EMTI após o Término dos Recursos Externos: Um aspecto fundamental a ser investigado é a sustentabilidade do Ensino Médio Integral (EMTI) após o término do financiamento do Banco Mundial. Seria interessante examinar se o governo estadual de Minas Gerais será capaz de manter o modelo de ensino integral sem a dependência de recursos externos, garantindo a continuidade da infraestrutura, da formação docente e da qualidade educacional. Estudos longitudinais podem acompanhar o desenvolvimento do EMTI nos próximos anos, avaliando os desafios e soluções para manter o programa de maneira sustentável, contribuindo para a eficiência e efetividade de sua execução a longo prazo

Impacto da Capacitação Docente nas Reformas Educacionais: Investigar de maneira mais detalhada o impacto da formação contínua dos professores nas reformas educacionais, em especial no EMTI, pode trazer *insights* sobre como melhorar o desempenho docente e, conseqüentemente, os resultados dos alunos. Pesquisas focadas nesse tema podem proporcionar soluções que otimizem a preparação dos educadores, ampliando a efetividade das práticas pedagógicas no modelo de tempo integral.

Estudos Comparativos entre Estados que implementaram o EMTI: Comparar a implementação do EMTI em Minas Gerais com outros estados que também receberam financiamento internacional pode oferecer *insights* valiosos sobre as melhores práticas e desafios enfrentados em diferentes contextos. Essa comparação pode fornecer estratégias que aumentem a eficiência do programa e ajudem a ajustá-lo conforme as necessidades regionais, garantindo uma aplicação mais efetiva dos recursos e resultados positivos para todos os estados envolvidos.

Análise do Engajamento dos Alunos no EMTI: Explorar o engajamento dos alunos no Ensino Médio Integral, especialmente em relação às novas metodologias e ao currículo mais flexível, pode fornecer dados essenciais para otimizar o envolvimento dos estudantes. Uma

pesquisa nesse sentido poderia identificar fatores que influenciam diretamente a adesão ao programa, aumentando sua eficiência e garantindo que o modelo seja mais efetivo no cumprimento de seus objetivos pedagógicos.

Equidade na Distribuição de Recursos no Sistema de Educação Integral: Pesquisas sobre a equidade na distribuição dos recursos do EMTI entre diferentes regiões e escolas podem trazer à tona disparidades que afetam a qualidade do ensino oferecido. Compreender essas desigualdades permite que os gestores ajustem a alocação de recursos de forma mais eficiente e equitativa, resultando em um programa que seja não apenas sustentável, mas também efetivo em proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Análise de Longo Prazo do Impacto Socioemocional no Ensino Médio Integral: Avaliar o impacto de longo prazo do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos no EMTI pode fornecer indicadores sobre como o aumento da jornada escolar e as novas abordagens pedagógicas influenciam o desempenho acadêmico e a preparação para o mercado de trabalho. A otimização dessas competências pode resultar em uma maior efetividade do programa, ampliando seu alcance e benefícios para os estudantes.

Avaliação dos Custos e Benefícios do EMTI para o Estado: Um estudo econômico detalhado que analise os custos e benefícios do EMTI para o Estado de Minas Gerais pode demonstrar se o investimento no modelo de tempo integral gera retornos adequados em termos de qualidade da educação e desenvolvimento do capital humano. Essa pesquisa seria crucial para garantir que os recursos sejam aplicados de forma eficiente, maximizando a efetividade do programa.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M., & Lagares, J. (2023). Financiamento do Banco Mundial na educação brasileira. *Revista de Políticas Públicas*, 25(2), 45-58.
- Aprendizagem para todos: investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia educacional do Grupo Banco Mundial 2020:

- resumo executivo: Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento - 133 Estratégia 2020 para Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo (Português). (2011). Banco Mundial.
- Bovaird, T. (2004). Publicgovernance: Balancing stakeholder power in a network society. *International Review of Administrative Sciences*, 70(2), 217–228.
- Bovaird, T. (2004). Teoria da governança pública: Transparência e responsabilidade na educação. *Public Management Review*, 6(3), 305-319.
- Brigham, E. F., & Ehrhardt, M. C. (2016). *Administração financeira: Teoria e prática*. Cengage Learning.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União.
- Brasil. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e institui a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2024). Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União
- Cartilha de Perguntas e Respostas dos ODS. ([s.d.]). UNDP. Recuperado em 7 de novembro de 2023, de <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/cartilha-de-perguntas-e-respostas-dos-ods>
- Cerdeira, D. G. S. (2018). Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(2), 613–634.
- Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Relatório No 123968BR. Brasília, DF: Banco Mundial. (2018).

- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- De Andrade, M. M. (2000). *Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos na graduação (10ª ed.)*.
- Deitos, R. A. (2000). *Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: Motivos financeiros e razões ideológicas da política educacional*. EDUNIOESTE.
- Demo, P. (1985). *Metodologia científica em ciências sociais*. Atlas.
- Demo, P. (2017). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. Cortez.
- Draibe, S. (1993). *O Welfare State no Brasil: Características e perspectivas*. NEPP, UNICAMP.
- Ferreira, E. B., Fonseca, M., & Scaff, E. A. S. (2019). A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: Experiências históricas e desafios atuais. *Caderno de Políticas Educacionais*, 19(2), 34-49.
- FNDE. (2016). Portaria Nº 24 de 22 de dezembro de 2016. Autoriza repasse de recursos para o Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*.
- FNDE. (2017a). Portaria Nº 78 de 31 de outubro de 2017. Autoriza repasse de recursos para o Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*.
- FNDE. (2017b). Portaria Nº 82 de 4 de dezembro de 2017. Autoriza repasse de recursos para o Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*.
- FNDE. (2018). Portaria Nº 45 de 13 de novembro de 2018. Autoriza repasse de recursos para o Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*.
- Fornari, M., & Deitos, R. A. (2021). O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: Uma análise das orientações e do financiamento externo. *Educação em Debate*, 31(4), 60-72.
- Francisco, B. C., Uggioni, E., & Madeira, K. (2023). Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o novo ensino médio. *Perspectiva*, 41(1), 1–18. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94172>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, T. O. G. (2019). Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 77–98.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

- Gitman, L. J., & Zutter, C. J. (2009). *Princípios de administração financeira*. Pearson.
- Guimarães, R. C. C., & Santos, E. M. (2019). Tecnologias digitais no currículo: Desafios e possibilidades. *Revista Educação em Questão*, 57(51), 152–169.
- Jacinto, A. A. M., & Costa, F. P. (2017). Integração de tecnologias digitais na educação: Desafios e potencialidades. *Revista Brasileira de Educação*, 22.
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs, and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). *Les TIC en éducation: Pratiques et recherches*. De Boeck.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. (2021). *Vade Mecum*. Saraiva.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil. (2023). *Vade Mecum*. Saraiva.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. Cortez.
- Masetto, M. T. (2003). *Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária*. Mackenzie.
- Mendes, D. B., & Davies, T. (2019). A reforma do ensino médio no Brasil: Entre o currículo comum nacional e a flexibilidade curricular. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 1, 181–196.
- Mota Junior, F. (2019). Influência do Banco Mundial na contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva. *Caderno de Políticas Públicas*, 8(2), 89-101.
- Musgrave, R. A., & Musgrave, P. B. (1989). *Finanças públicas na teoria e na prática*. McGraw-Hill.
- Nabatchi, T., & Leighninger, M. (2015). *Public participation for 21st century democracy*. John Wiley & Sons.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira, R. (2003). A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação? *Trabalho Educação e Saúde*, 1(2), 362–364. <https://doi.org/10.1590/s1981-77462003000200011>
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, 45, 197–221. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982007000100011>
- Pacheco, R.S. (2004). *Contratualização de resultados no setor público: a experiência brasileira e o debate internacional*.

- Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental.* (1997). MEC/SEF.
- Paro, V. H. (2021). *Reprovação Escolar renúncia à educação*. Cortez Editora.
- Pochmann, M. (2004). Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 18(2), 3–16. <https://doi.org/10.1590/s0102-88392004000200002>
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford University Press.
- Prado, M. A. (2004). *O Processo de Implementação de Reformas Gerenciais na Educação Básica: São Paulo*.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed.* Feevale.
- Projeto Político-pedagógico Da Escola.* (2005). Papyrus Editora.
- Przeworski, A. (2006). Sobre o desenho do Estado: Uma perspectiva agente x principal. Em L. C. Bresser-Pereira & P. Spink (Orgs.), *Reforma do Estado e administração pública gerencial* (p. 17–39).
- Reis, G. (2015). *A gestão do currículo escolar da rede municipal de ensino de Goiânia: entre "obrigações"*.
- Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação: todos means todos. ([s.d.]). UNESCO.
- Relatório do 2o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018 (Vol. 460). (2018). Inep.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Ribeiro, A. C. T. ([s.d.]). Banco Mundial e as políticas educacionais nos países em desenvolvimento: avanços e limites. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v, 32, 475–492.
- Roldão, M. C. (2002). *Os Professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Ross, S. A. (1973). The economic theory of agency: The principal's problem. *The American Economic Review*, 63(2), 134–139.
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*.

- Santos, P. S. M. B. (2012). *Guia prático da política educacional: ações, planos, programas e impactos*. CengageLearning.
- Saraiva, V. S. P. (Org.). (2023a). de 50 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências*.
- Saraiva, V. S. P. (Org.). (2023b). *Lei nº 9394,20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil*.
- Schedler, K., & Diamond, L. (1999). *The self-restraining state: Power and accountability in new democracies*.
- Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais: matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias*. (2018). SEE/MG.
- Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais: matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias*. (2018). SEE/MG.
- Souza, C. P. (2015). *Educação em Minas Gerais: história, políticas e desafios*. Autêntica.
- Souza, J. P. ([s.d.]). Educação básica no Brasil e a cooperação técnica do Banco Mundial: dos anos 1980 aos dias atuais. *Cadernos de Pesquisa*, 1143–1163.
- Souza, L. S., & Gomes, S. C. (2020). Atores, instituições e ideias: Explicando a aprovação dos 10% do PIB em educação no PNE 2014-2024. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, 5(1), 62–83. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n1.48462>
- Tommasi, M. H. M. (1o de janeiro de 1997). *O que é Leitura*. Brasiliense.
- Torres, R. M. (1994). Que (e como) é necessário aprender? Em *Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Papirus.
- União, B. D. O. D. (2018). Acordo de Empréstimo - extrato do contrato No 8812-BR 8813-BR. Em 101 | Seção: 3 | Página: 87. Órgão: Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional.
- Vasconcellos, C. S. (2011). *Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas*. In Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral (Vol. 9, pp. 33–58). Cultura Acadêmica.
- Vasconcellos, C. S. (2010). *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização* (21ª ed.). São Paulo: Libertad Editora.

- Vasconcelos, M. L. M. C. "Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências." *Docência na universidade* 4 (1998): 77-94.
- Wacquant, L. (2013). Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. *Novos estudos CEBRAP*, 96, 87–103. <https://doi.org/10.1590/s0101-33002013000200007>
- Wildavsky, A. B., & Caiden, N. (1988). *The new politics of the budgetary process* (p. 468). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. (2018). WorldDevelopmentReport.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 190–202.
- Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo: dos jesuítas aos anos de 1990*. Campinas: Autores Associados. Editora Plano

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

Pesquisa: Percepção dos Gestores sobre o Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Minas Gerais

Informações Gerais

Esta pesquisa visa analisar a percepção dos professores em relação às mudanças ocorridas após a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Ela é conduzida pela mestrande Rosemare Cristina da Paixão, do Programa Trilhas do Futuro Educadores/SEE MG, do curso de Mestrado em Administração no Centro Universitário Unihorizontes. Os resultados serão divulgados na defesa da dissertação como requisito para a conclusão do mestrado.

Todas as respostas serão tratadas de forma sigilosa. Sua participação é essencial para o sucesso desta pesquisa. O questionário pode ser respondido em aproximadamente 10 minutos.

Dúvidas podem ser enviadas para: rosemare.paixao@educacao.mg.gov.br.

Se você concordar em participar, clique na opção "Concordo" e prossiga respondendo às perguntas a seguir.

Você concorda em participar da pesquisa?

- Concordo em participar da pesquisa.
- Não concordo em participar da pesquisa.

Seção 1: Informações Pessoais

Há quanto tempo você atua como diretor?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

A escola onde trabalha pertence a qual Superintendência Regional de Ensino de MG?

- Almenara
- Araçuaí
- Barbacena
- Campo Belo
- Carangola
- Caratinga
- Caxambu
- Conselheiro Lafaiete
- Coronel Fabriciano
- Curvelo
- Diamantina
- Divinópolis
- Governador Valadares
- Guanhães
- Itajubá
- Ituiutaba
- Janaúba
- Januária
- Juiz de Fora

- Leopoldina
- Manhuaçu
- Metropolitana A
- Metropolitana B
- Metropolitana C
- Monte Carmelo
- Montes Claros
- Muriaé
- Nova Era
- Ouro Preto
- Pará de Minas
- Paracatu
- Passos
- Patos de Minas
- Patrocínio
- Pirapora
- Poços de Caldas
- Ponte Nova
- Pouso Alegre
- São João del Rei

São Sebastião do Paraíso

Sete Lagoas

Teófilo Otoni

Ubá

Uberaba

Uberlândia

Unaí

Seção 2: Investimentos Financeiros

A escola onde você trabalha recebeu investimentos financeiros específicos para apoiar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

Sim

Não

Se sim, em quais áreas foram aplicados os recursos? (Marque todas as que se aplicam)

Melhoria na infraestrutura (rede física)

Aquisição de materiais didáticos

Desenvolvimento de programas de formação para professores

Compra de mobiliário

Melhoria na alimentação

Como você avalia o impacto dos investimentos financeiros na qualidade do ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral?

1 – Muito negativo

2 – Negativo

3 – Neutro

4 – Positivo

5 – Muito positivo

Seção 3: Desafios Financeiros

Quais desafios financeiros a escola enfrentou na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral? (Marque todas as que se aplicam)

Falta de recursos suficientes

Dificuldade na gestão dos recursos disponíveis

Conflitos orçamentários

Dificuldade na captação de recursos adicionais

Seção 4: Avaliação das Necessidades Financeiras

Qual o grau de adequação dos recursos financeiros recebidos para a implementação efetiva do Novo Ensino Médio?

1 – Inadequado

2 – Pouco inadequado

3 – Neutro

4 – Adequado

5 – Muito adequado

Em uma escala de 1 a 5, como você avalia sua satisfação geral com os investimentos financeiros na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

1 – Muito insatisfeito

2 – Insatisfeito

3 – Neutro

4 – Satisfeito

5 – Muito satisfeito

APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você concorda em participar da pesquisa?

- Concordo em participar da pesquisa.
- Não concordo em participar da pesquisa.

Informações Gerais

Esta pesquisa visa analisar a percepção dos professores em relação às mudanças ocorridas após a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Ela é conduzida pela mestrande Rosemare Cristina da Paixão, do Programa Trilhas do Futuro Educadores/SEE MG, do curso de Mestrado em Administração no Centro Universitário Unihorizontes. Os resultados serão divulgados na defesa da dissertação como requisito para a conclusão do mestrado.

Todas as respostas serão tratadas de forma sigilosa. Sua participação é essencial para o sucesso desta pesquisa. O questionário pode ser respondido em aproximadamente 10 minutos.

Dúvidas podem ser enviadas para: rosemare.paixao@educacao.mg.gov.br.

Se você concordar em participar, clique na opção "Concordo" e prossiga respondendo às perguntas a seguir.

Seção 1: Informações Pessoais

2. Há quanto tempo você atua como professor no Ensino Médio em Tempo Integral?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

3. Em qual Superintendência Regional de Ensino sua escola está localizada?

- () Almenara
- () Araçuaí
- () Barbacena
- () Campo Belo
- () Carangola
- () Caratinga
- () Caxambu
- () Conselheiro Lafaiete
- () Coronel Fabriciano
- () Curvelo
- () Diamantina
- () Divinópolis
- () Governador Valadares
- () Guanhães
- () Itajubá
- () Ituiutaba
- () Janaúba
- () Januária
- () Juiz de Fora
- () Leopoldina

- () Manhuaçu
- () Metropolitana A
- () Metropolitana B
- () Metropolitana C
- () Monte Carmelo
- () Montes Claros
- () Muriaé
- () Nova Era
- () Ouro Preto
- () Pará de Minas
- () Paracatu
- () Passos
- () Patos de Minas
- () Patrocínio
- () Pirapora
- () Poços de Caldas
- () Ponte Nova
- () Pouso Alegre
- () São João del Rei
- () São Sebastião do Paraíso

Sete Lagoas

Teófilo Otoni

Ubá

Uberaba

Uberlândia

Unaí

4. Varginha Em qual área de conhecimento você atua no Ensino Médio em Tempo Integral?

Matemática e suas Tecnologias

Linguagens e suas Tecnologias

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Formação Técnica e Profissional

Seção 2: Conhecimento e Formação

5. Qual o seu grau de familiaridade com os objetivos e diretrizes do Ensino Médio em Tempo Integral?

1 – Bastante inapropriado

2 – Inapropriado

3 – Neutro

4 – Adequado

5 – Bastante adequado

6.Com que frequência você participou de formações voltadas para o Ensino Médio em Tempo Integral?

1 – Bastante inapropriada

2 – Inapropriada

3 – Neutro

4 – Appropriada

5 – Bastante apropriada

7.Na sua área de atuação, você ministra atividades integradoras ou itinerários formativos?

Sim

Não

Seção 3: Satisfação e Segurança

8.Qual o seu grau de satisfação em relação à regência das atividades integradoras ou itinerários formativos?

1 – Muito insatisfeito

2 – Insatisfeito

3 – Neutro

4 – Satisfeito

5 – Bastante satisfeito

9.Como você avalia sua segurança pedagógica ao ministrar essas atividades?

1 – Muito inseguro

- 2 – Inseguro
 - 3 – Neutro
 - 4 – Seguro
 - 5 – Bastante seguro
-

Seção 4: Implementação e Impactos

10. Qual a sua avaliação sobre a eficácia da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

- 1 – Muito ineficaz
- 2 – Ineficaz
- 3 – Neutro
- 4 – Eficaz
- 5 – Muito eficaz

11. Com que frequência você enfrentou falta de recursos após a implantação do novo ensino médio?

- 1 – Pouco infrequente
- 2 – Infrequente
- 3 – Neutro
- 4 – Frequente
- 5 – Constantemente

12. Com que frequência você observou resistência dos alunos em relação às mudanças?

- 1 – Pouco infrequente
 - 2 – Infrequente
 - 3 – Neutro
 - 4 – Frequente
 - 5 – Constantemente
-

Seção 5: Abordagens Pedagógicas e Aprendizagem

13. Com que frequência você utiliza novas abordagens pedagógicas, como metodologias ativas, em sua prática docente?

- 1 – Pouco infrequente
- 2 – Infrequente
- 3 – Neutro
- 4 – Frequente
- 5 – Constantemente

14. Qual é o impacto dessas abordagens na aprendizagem dos alunos?

- 1 – Pouco impacto
- 2 – Impacto leve
- 3 – Neutro
- 4 – Impacto moderado
- 5 – Muito impacto

15. Como você avalia as contribuições das mudanças na metodologia de avaliação do Ensino Médio em Tempo Integral?

- 1 – Não houve contribuição
 - 2 – Contribuição pequena
 - 3 – Neutro
 - 4 – Contribuição moderada
 - 5 – Contribuição significativa
-

Seção 6: Infraestrutura e Investimentos

16. Como você avalia a adequação da infraestrutura da escola para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

- 1 – Pouco adequada
- 2 – Adequação mínima
- 3 – Neutro
- 4 – Adequada
- 5 – Muito adequada

17. Como você avalia o investimento do Estado na estruturação das escolas para o Ensino Médio em Tempo Integral?

- 1 – Pouco investimento
- 2 – Investimento insuficiente
- 3 – Neutro
- 4 – Bom investimento

() 5 – Muito investimento