

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Ciências Econômicas**  
**Curso de Especialização em Gestão Pública**

Maria de Fátima Ribeiro dos Santos

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM MINAS  
GERAIS NO PERÍODO DE 2017 A 2021: a relação entre os indicadores do  
abandono escolar e do Ideb.**

Belo Horizonte  
2023

Maria de Fátima Ribeiro dos Santos

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM MINAS  
GERAIS NO PERÍODO DE 2017 A 2021: a relação entre os indicadores do  
abandono escolar e do Ideb.**

Monografia de especialização apresentada  
à Faculdade de Ciências Econômicas da  
Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial para à obtenção do  
título de Especialista em Gestão Pública.

Orientador: Me. Daniel Francisco Bastos  
Monteiro.

Belo Horizonte  
2023

#### Ficha catalográfica

S237i Santos, Maria de Fátima Ribeiro dos.  
2023 A implementação da política de ensino médio integral em Minas Gerais no período de 2017 a 2021 [manuscrito] : a relação entre os indicadores do abandono escolar e do Ideb. / Maria de Fátima Ribeiro dos Santos. – 2023.  
1 v.

Orientador: Daniel Francisco Bastos Monteiro.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.  
Inclui bibliografia.

1. Administração. 2. Gestão pública. I. Monteiro, Daniel Francisco Bastos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 658



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CAED  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**NOME: MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DOS SANTOS, Nº. DE REGISTRO: 2022708231**

**TRABALHO FINAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM MINAS GERAIS NO PERÍODO DE 2017 A 2021: a relação entre os indicadores do abandono escolar e do Ideb.**

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pública, do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Pública.

**APROVADA** em 28 de setembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Me. Daniel Francisco Bastos Monteiro (Orientador CEPEAD/FACE/UFMG )

Profa. Dra. Marlusa de Sevilha Gosling (Membro da Banca Examinadora CEPEAD/FACE/UFMG)

Prof. Dr. Ricardo Augusto Oliveira Santos (Membro da Banca Examinadora CEPEAD/FACE/UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Marlusa de Sevilha Gosling, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Francisco Bastos Monteiro, Usuário Externo**, em 11/12/2023, às 20:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Augusto Oliveira Santos, Usuário Externo**, em 12/12/2023, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Artur de Souza, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2023, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2857172** e o código CRC **488AB04E**.

**Referência:** Processo nº 23072.273372/2023-18 SEI nº 2857172

Este trabalho é dedicado a todos estudantes e servidores das escolas estaduais de Minas Gerais que diariamente não medem esforços para o aperfeiçoamento do Ensino Médio de Tempo Integral, visando a oferta de um ensino de qualidade para todos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida, e por sempre abençoar meus planos e guiar meus passos. Sobretudo, por não permitir que eu perca a esperança por dias melhores, diante de uma sociedade tão injusta e desigual. Agradeço sobretudo, por ter me concedido uma família tão especial.

Agradeço, de coração, ao meu marido Alandson, por me encorajar a voltar a estudar e me ajudar nessa jornada, acolhendo a mim e nossos filhos para que eu me dedicasse a esta especialização. À minha mãe, minha maior incentivadora e exemplo de vida. A Élide, minha “filha do coração” que não mediu esforços para me ajudar no que fosse preciso, para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

Aos nossos tutores, Professora Daniela Oliveira Xavier e Daniel Francisco Bastos Monteiro por todas as vezes que me atenderam com presteza e carinho em minhas necessidades acadêmicas. Em especial ao meu orientador, Professor Daniel Francisco Bastos Monteiro, que acreditou no meu projeto, estando ao meu lado e me dando todo o suporte necessário no planejamento e redação da pesquisa. Obrigado, professor, pelo apoio e incentivo, pelas oportunidades de aprendizagem e, principalmente, pela confiança.

À Faculdade de Ciências Econômicas e a todos os professores e tutores do Curso de Gestão Pública da Universidade Federal de Minas Gerais, pelos ensinamentos e aprendizado, pela colaboração direta ou indireta na construção deste trabalho.

Aos colegas de curso, em especial aos do grupo de whatsapp, pela parceria e apoio no enfrentamento dos desafios que surgiram ao longo desta jornada. Saber que poderia contar com vocês, mesmo distantes fisicamente, fez toda a diferença para a conclusão deste curso. Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos e que Deus os abençoe com muita saúde e prosperidade.

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces. ”

(Aristóteles)

## RESUMO

Nesta pesquisa buscou-se investigar a implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais no período de 2017 a 2021. O objetivo da pesquisa é analisar as possíveis diferenças existentes entre os indicadores anuais de abandono escolar e o Ideb de algumas escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio de Tempo Integral. Trata-se de importante política pública que visa contribuir para a elevação da qualidade desta etapa de ensino, cujos resultados encontram-se abaixo do recomendado. O percurso metodológico adotado foi de caráter descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental em plataformas digitais de dados públicos, os quais foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos evidenciaram que há uma maior correlação entre os altos índices de abandono, com os baixos resultados do Ideb, perceptível na análise dos dados das escolas de EMTI enquanto, em geral, as escolas de Ensino Médio Regular obtiveram notas mais satisfatórias com uma incidência menor de abandono. Quanto aos municípios, as notas do Ideb demonstraram melhor desempenho das escolas de Belo Horizonte. Entretanto, quanto ao abandono escolar, as taxas são bem similares nos dois municípios. Constatou-se assim que, neste caso, o abandono não foi o fator determinante para a diferença de resultados do Ideb apresentados. Por fim, quanto à Política de Fomento ao EMTI em Minas Gerais, a expansão do ensino médio integral ainda deve ser impulsionada, visto que apresentou queda no número de matrículas. Por outro lado, constatou-se que, de 2018 a 2022, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 36%. Por fim, foi apresentada uma proposta de intervenção para contribuir com a mitigação do abandono escolar no contexto do Ensino Integral, com a criação de uma Agenda de ações articuladas, a partir de um Planejamento Estratégico a ser construído por cada escola, baseado nas necessidades de cada aluno em situação de potencial abandono.

Palavras-chave: Ensino Médio Tempo Integral; Abandono escolar; Ideb; Educação Básica.



## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the implementation of the Full-Time High School Policy in Minas Gerais from 2017 to 2021. The objective of the research is to analyze the possible differences between the annual indicators of school dropout and the Ideb of some state public schools that offer Regular High School and Full-Time High School. This is an important public policy that aims to contribute to raising the quality of this stage of education, whose results are below the recommended. The methodological path adopted was descriptive, with a qualitative and quantitative approach, having as an instrument of data collection the documentary research in digital platforms of public data, which were analyzed through the technique of content analysis. The results obtained showed that there is a greater correlation between the high dropout rates and the low Ideb results, which can be seen in the analysis of data from EMTI schools, while in general, Regular High Schools obtained more satisfactory grades with a lower incidence of dropout. As for the municipalities, the Ideb scores showed better performance of the schools in Belo Horizonte. However, as for school dropout, the rates are very similar in both municipalities. Thus, it was found that, in this case, abandonment was not the determining factor for the difference in Ideb results presented. Finally, regarding the EMTI Promotion Policy in Minas Gerais, the expansion of comprehensive high school should still be boosted, since there was a decrease in the number of enrollments. Finally, an intervention proposal was presented to contribute to the mitigation of school dropout in the context of Integral Education, with the creation of an Agenda of articulated actions, based on a Strategic Planning to be built by each school, based on the needs of each student in a situation of potential abandonment.

Keywords: Full-Time High School; Dropout; Ideb; Basic Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Critério de seleção de municípios por SRE e categorias de análise	31
Quadro 2 – Número de escolas por SRE, municípios e categorias de análise	33
Gráfico 1 – Proporção de alunos matriculados no EMTI por rede de ensino no Brasil – 2018-2022	35
Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Médio (total, integrado e não integrado à Educação Profissional) em Minas Gerais – 2017-2021	35
Gráfico 3 – Percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Minas Gerais – 2021	43
Gráfico 4 – Proporção de matrículas em tempo integral no ensino médio por rede de ensino - Brasil – 2018-2022	44
Gráfico 5 – Evolução da nota do Ideb - Brasil – 2007-2021	45
Gráfico 6 – Evolução da nota do Ideb - Minas Gerais – 2007-2021	45
Quadro 3 – Propostas de Intervenção para contribuir com a mitigação do abandono escolar no EMTI da rede pública de ensino	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de transição da evasão (%) no Ensino Médio, por ano de escolaridade no Brasil	14
Tabela 2 – Taxas de abandono (%) no Ensino Médio na Rede Estadual (RE) e Rede Municipal do Estado (RME) de Minas Gerais	18
Tabela 3 – Acompanhamento dos indicadores 3A e 3B da meta 3 do PNE: “Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a Educação Básica no Brasil – 2012-2022”	46
Tabela 4 – Acompanhamento dos indicadores 3A e 3B da meta 3 do PNE: “Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a Educação Básica no Brasil – 2012-2022”	46
Tabela 5 – Síntese do Monitoramento do cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2023	47
Tabela 6 – Número de escolas e municípios com ou sem Ideb em 2021	48
Tabela 7 – Síntese dos Resultados do Ideb por município, escola, categorias e subcategorias de análise – 2017-2021	49
Tabela 8 – Análise descritiva da categoria 1 dos indicadores do Ideb x Abandono Escolar – 2017-2021	50
Tabela 9 – Análise descritiva da categoria 2 dos indicadores do Ideb x Abandono Escolar – 2017-2021	52
Tabela 10 – Análise dos indicadores do Ideb por ano de edição e do abandono escolar por município	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMR	Ensino Médio Regular
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PET	Plano de Estudos Tutorados
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
POLEM	Polos de Educação Múltipla
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	18
2.1 O abandono escolar no contexto do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio de Tempo Integral em Minas Gerais.....	18
2.2 O fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral como Política Nacional de Educação.....	21
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	25
3.1 Caracterização e procedimentos da pesquisa.....	25
3.2 Técnica de coleta de dados.....	26
3.3 Técnica de análise dos dados.....	27
3.4 Amostra e corpus da pesquisa.....	29
3.4.1 Etapas de seleção do corpus da pesquisa.....	29
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	34
4.1 Análise dos impactos da Política de EMTI em Minas Gerais.....	36
4.1.1 O formato inicial de implementação do EMTI em Minas Gerais.....	36
4.1.2 Novo formato do EMTI em Minas Gerais .....	39
4.2 Dados estatísticos sobre o EMTI em Minas Gerais 2017-2021.....	43
4.3 Dos impactos da pandemia na educação.....	44
4.4 A evolução da nota do Ideb no Brasil e em Minas Gerais.....	45
4.5 Particulares da edição do Ideb de 2021.....	47
4.6 Resultados do Ideb por categorias de análise – 2017-2021.....	49
4.7 A relação entre as taxas de abandono escolar e os resultados do Ideb.....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
5.1 Proposta de ações de intervenção para mitigação do abandono escolar no Ensino Médio.....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58

## 1. INTRODUÇÃO

Santos (2014) aponta que, embora nas últimas décadas, a Educação Básica brasileira tenha alcançado significativos avanços, muitos são os desafios a serem superados pelo Estado, no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino. Dentre eles, está não somente o acesso, mas também a permanência dos alunos nas escolas, principalmente no Ensino Médio. No Brasil, o fracasso escolar, representado pelas altas taxas de abandono e evasão escolar nesta modalidade de ensino, última etapa da Educação Básica, continua sendo considerado alarmante pelos órgãos oficiais, tais como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Tabela abaixo mostra os dados do Fluxo Escolar relativos às taxas de transição da evasão escolar no Ensino Médio (Inep, 2023).

Tabela 1 – Taxas de transição da evasão (%) no Ensino Médio, por ano de escolaridade no Brasil.

Período de Transição	1º ANO	2º ANO	3º ANO	Total
2015/2016	15,8	8,8	4,7	10,6
2016/2017	11	9,9	5,6	9,1
2017/2018	10,3	9,4	5,2	8,6
2018/2019	12	10,5	5,7	9,7
2019/2020	8,2	7,9	4,1	6,9

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Tais dados evidenciam que, embora haja uma oscilação entre os percentuais em cada período, nos dois últimos, houve uma redução da taxa de evasão no Ensino Médio de 9,7% (2018/2019) para 6,9% (2019/2020). Eles demonstram que, apesar da sua diminuição em 2,8%, a situação ainda é crítica no Brasil. Percebe-se também que a evasão é maior no 1ª ano do Ensino Médio, momento caracterizado pela transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Contudo, revela ainda que a evasão também é alta no 2º ano, com patamares similares aos do 1º ano. Nota-se também um menor percentual no 3º ano em todos os períodos. Ainda assim, se considerarmos que este é o ano de conclusão da modalidade de ensino, as taxas são elevadas (Inep, 2023). Se compararmos, por

exemplo, as taxas de evasão do Ensino Fundamental que, em média, no Brasil varia em torno de 2,5%, é notável que a maior incidência do problema é no Ensino Médio.

Santos (2014) salienta que o conhecimento e a reflexão sobre os indicadores educacionais existentes contribuem para que servidores e gestores públicos avaliem criticamente a política nacional, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, cabe ressaltar que, tal como foi apontado por Temp e Coutinho (2020), a investigação sobre a evasão e o abandono escolar no Ensino Médio ainda é incipiente, na medida em que precisa de um maior aprofundamento.

Temp e Coutinho (2020), ao realizarem uma análise cienciométrica das produções acadêmicas de cinco universidades Federais do Rio Grande do Sul sobre a evasão no ensino médio no período de 2005 a 2019, destacaram que, das 193 publicações selecionadas, apenas 15 se adequaram aos critérios propostos, sendo 11 monografias e 04 dissertações. Tais dados representam um percentual de apenas 7% dos acervos das universidades investigadas. Esse resultado, portanto, indica uma situação de alerta, tendo em vista o impacto negativo do tema na vida escolar dos jovens e para o desenvolvimento sustentável do país. Além disso, aponta para a necessidade de estudos mais aprofundados, a fim de minimizar esta problemática.

Dessa forma, faz-se necessário distinguir o conceito de evasão e abandono escolar. Neste trabalho, utilizaremos a concepção adotada pelo Inep (Brasil, 2022) de que o abandono escolar é o índice utilizado para medir a taxa de rendimento do aluno ao final de um período letivo, quando este deixa de frequentar a escola. Dessa forma, os indicadores de rendimento, além do abandono, caracterizam a situação final do aluno que também pode ser aprovado ou reprovado.

Já os indicadores de fluxo escolar, por sua vez, avaliam a transição do aluno entre dois anos letivos consecutivos, considerando que o mesmo poderá se enquadrar em uma das seguintes situações: promoção, repetência, migração para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, por fim, a evasão escolar, ou seja, considera-se evadido o aluno que deixou de frequentar a escola no ano subsequente ao de sua matrícula na rede. Nesse sentido, o Inep aponta que o aluno evadido caracteriza-se como aquele que, por motivos diversos, tais como o fato de ter abandonado os estudos, ou por ter sido reprovado ou mesmo aprovado, desiste de dar continuidade. Há casos de alunos que, mesmo aprovados, evadem da escola no ano seguinte para realizar outras

atividades de seu interesse ou mesmo à necessidade de trabalhar e, por vezes, a incompatibilidade em conciliar os estudos e o trabalho. (Brasil, 2022).

Enfim, tendo em vista esta realidade e as evidências apontadas pela literatura, na presente pesquisa optou-se por investigar apenas o fenômeno do abandono escolar, em detrimento do fenômeno da evasão escolar. Somado a isso, diante da constatação de haver uma maior quantidade de dados públicos disponíveis sobre este indicador, a fim de embasar nossa pesquisa com dados empíricos e atualizados sobre a problemática e também por considerá-lo um indicador mais adequado ao recorte temporal da pesquisa, visto que as edições do Ideb por escola só passaram a ser divulgadas a partir de 2017. Nesse sentido, o período é relativamente pequeno para análise da evasão, cuja problemática envolve a análise de um período mais abrangente.

Tendo em vista a contextualização teórica tecida anteriormente, a questão que norteará a presente pesquisa é: Quais as possíveis diferenças existentes nos indicadores anuais de abandono escolar e no Ideb de algumas escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio de Tempo Integral? Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar as possíveis diferenças existentes entre os indicadores anuais de abandono escolar e o Ideb de algumas escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio Regular (EMR) e o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os indicadores de abandono escolar associados à oferta do Ensino Médio Regular e de Tempo Integral, em escolas e municípios selecionados, por amostragem, no período de 2017 a 2021;
- Comparar os indicadores de abandono escolar obtidos pelos municípios e pelas escolas investigadas para o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio de Tempo Integral;
- Analisar se após a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas selecionadas, houve algum impacto no resultado do Ideb no período analisado.

No tocante ao percurso metodológico adotado, de caráter descritivo, apresenta abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a



pesquisa documental em plataformas digitais de dados públicos, os quais foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

Este trabalho está organizado em cinco seções, além desta parte introdutória. A seguir, será feita uma breve revisão da literatura sobre o abandono escolar no contexto do Ensino Médio Regular e Integral em Minas Gerais, levando em conta os impactos da forma de implementação escolhida pelos gestores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para a Política Pública de Ensino Médio Integral no estado e o fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral como Política Nacional de Educação. Na terceira seção, apresenta-se a metodologia. Na quarta, são analisados os dados e resultados apresentados durante a pesquisa. Por fim, na quinta seção, expõem-se algumas considerações finais, com sugestões de propostas de intervenção, oriundas de experiências exitosas e pesquisas acadêmicas que contribuíram para a mitigação do abandono escolar nas escolas que ofertam o Ensino Médio de Tempo Integral.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 O abandono escolar no contexto do Ensino Médio Regular e de Tempo Integral em Minas Gerais

Segundo o IBGE (Brasil, 2020) somente em 2020, das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja, 20% delas não tinham concluído alguma etapa da educação básica, sendo apresentado como principal motivo a necessidade de trabalhar, seguida da falta de interesse dos jovens. No estado de Minas Gerais a situação do fracasso escolar, que se caracteriza pela soma de alunos em situação de abandono, evasão e repetência, também é preocupante.

A tabela 2 mostra a taxa de abandono na rede estadual e na rede municipal das escolas de Ensino Médio de Minas Gerais, no período de 2018 a 2022.

Tabela 2 – Taxa de abandono (%) no Ensino Médio na Rede Estadual (RE) e Rede Municipal do Estado (RME) de Minas Gerais

Ano Escolaridade	2018		2019		2021	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1º ANO	11,9	3,5	7,0	2,9	3,7	2,3
2º ANO	8,0	2,3	5,0	2,6	4,7	2,4
3º ANO	5,4	1,3	3,1	1,3	3,4	1,8

Fonte: adaptada pela autora do Inep (Brasil, 2021)

Nota-se que a taxa de abandono é mais alta nas escolas da rede estadual que, embora tenham apresentado um decréscimo da taxa ao longo destes anos, a situação ainda é preocupante, tendo em vista a proximidade do encerramento do prazo de cumprimento da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2014-2024, referente ao Ensino Médio. Este plano foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o propósito de regulamentar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira. Ele é composto por 20 metas a serem alcançadas por todos os entes federativos até o término da vigência do Plano, ou seja, este plano representa o compromisso de cada ente federativo, das três esferas, de promover mudanças efetivas para o desenvolvimento da Educação Básica.

Não obstante a importância deste Plano para o direcionamento das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do Ensino Médio, apresentaremos os dados

divulgados pelo Painel de Monitoramento do PNE (Inep, 2023) referente ao cumprimento da Meta 3, a qual estabelece a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento), assim como da Meta 6, que versa sobre a oferta de Educação Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (Brasil, 2014).

De Moraes (2017) propôs uma reflexão sobre o fluxo escolar de uma escola localizada em Carmópolis de Minas que, nos últimos anos, vêm apresentando elevadas taxas de evasão e abandono escolar. O estudo revelou que nesta escola, única do município a ofertar o Ensino Médio, dos 274 alunos matriculados em 2013 no 1º ano do ensino médio, apenas 129 estavam matriculados no 3º ano em 2015, ou seja, 47% do total de alunos que estavam matriculados no 1º ano em 2013 evadiram da escola. A mesma análise foi realizada nos períodos subsequentes e revelou percentuais ainda mais alarmantes: de 2014 para 2016 esse valor subiu para 60%, e de 2015 para 2017, para 62%. Assim, para este pesquisador, o fluxo escolar é um índice decisivo para verificação da eficiência das instituições de ensino e pode estar relacionado tanto a fatores externos à escola, como a necessidade dos alunos de trabalhar ou pelo enfrentamento de problemas familiares, como à fatores internos, tais como ineficiência pedagógica da instituição. Nesse sentido, o grande desafio é mantê-los na escola e fazê-los progredir sem interrupções (De Moraes, 2017).

Por outro lado, Machado (2022), investigou a causa raiz da evasão em uma escola estadual paulista em que o ensino é integral, localizada em uma área de grande vulnerabilidade social. O autor constatou, por meio deste estudo de caso, que a evasão é ainda maior devido à necessidade dos alunos de trabalhar, frequentar um curso técnico ou de realizar trabalhos domésticos, levando muitos destes alunos, por necessidade, a escolher o trabalho em detrimento dos estudos. Concluiu ainda que o problema foi agravado pela pandemia da Covid-19, conforme dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), na medida em que 1,38 milhão de alunos com idades entre 6 e 17 anos abandonaram as escolas, representando 3,8% dos estudantes (Brasil, 2020). Como estratégia para minimizar o problema do abandono e da evasão, Machado (2022) relata que, em 2021, a escola aderiu ao Programa Social, Bolsa do Povo Educação, criado pelo Governo do Estado de São Paulo, que

proporcionou aos alunos matriculados, uma contribuição no valor de R\$ 1.000,00. A pesquisa demonstrou também que o horário do Programa de Ensino Integral não é atrativo para uma parcela considerável dos alunos, por vários motivos. Dentre eles, ressalta-se o fato de o programa estar fora da realidade socioeconômica da maioria dos alunos, seja devido à necessidade de trabalhar, seja pelo desejo de frequentar um curso técnico, principalmente por ser esta uma comunidade com muitas problemáticas sociais, tais como violência doméstica e criminalidade.

Silva Filho e Araújo (2017) apontam que fatores como drogas, alcoolismo, reprovações sucessivas, tempo na escola, vandalismo, falta de incentivo da escola e da família, de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, a necessidade de trabalhar, podem ser considerados decisivos para o jovem permanecer ou sair da escola. Neste cenário, tais autores salientam que o contexto socioeconômico em que estão inseridos estes alunos não pode ser ignorado, uma vez que o fracasso escolar também depende, em grande medida, desta situação. Conclui-se assim que, a opção pela saída da escola não pode ser considerada como fruto somente da falta de capacidade ou força de vontade individual ou familiar (Silva Filho; Araújo, 2017).

Caetano e Scherer (2023) realizaram um estudo teórico sobre o abandono e a evasão escolares em um período marcado pela Pandemia da Covid-19 e pela crise econômica. Assim, concluíram que, embora esta problemática sempre tenha permeado a educação brasileira, no ano de 2020, a instauração do quadro de calamidade pública trouxe um agravamento. Por este motivo, assim como os autores, entende-se que não se pode discutir os problemas do fracasso escolar no Ensino Médio de forma isolada, sem considerar a política e suas concepções de educação, bem como fatores contextuais históricos, políticos e sociais em que o indivíduo está inserido. (Caetano; Scherer, 2023).

Silva *at al.* (2022) investigaram os impactos do EMTI em uma escola de Fortaleza, Ceará, em 2019. A pesquisa mostrou que, as incertezas do EMTI propedêutico, frente ao mercado de trabalho, impactaram negativamente o número de matrículas da escola. Os autores ressaltam que essa redução trouxe consequências, como a subutilização dos espaços e a diminuição dos recursos financeiros. Somado a isso, estão a dificuldade de adaptação ao regime de tempo integral, saída para frequentar escolas profissionalizantes ou militares, e a impossibilidade de conciliar o regime de tempo integral à necessidade de trabalhar.

## 2.2 O fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral como Política Nacional de Educação

No Brasil, ao longo dos últimos 25 anos, vários governos buscaram efetuar reformas para melhorar as taxas de rendimento, buscando a progressiva universalização do Ensino Médio. Tal processo foi intensificado a partir da promulgação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, que, por sua vez, definiu 10 diretrizes norteadoras da Educação Básica, por meio do estabelecimento de 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência (Brasil, 2014).

Andrade e Duarte (2023) descreveram e analisaram a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Michel Temer, durante o ano de 2016, regulamentada pela Portaria do MEC n.1.145/2016, cujo cenário econômico é marcado pela aprovação da PEC nº 95/2016, que criou um teto para os gastos públicos responsável pelo congelamento das despesas do Governo Federal por até 20 anos. O período foi marcado também pela intensificação do processo de privatizações, culminando com a retração das políticas sociais públicas, o que inclui a educação. Para as autoras, foi nesta conjuntura, de caráter regressivo, que a reforma do Ensino Médio foi realizada e concretizada por meio da Lei Nº 13.415/2017.

Os interlocutores do governo para promoção dessa reforma foram os empresários da educação, que apresentavam fortes interesses na área e os organismos internacionais, ou seja, não houve diálogo com pesquisadores da área, movimentos sociais da educação e comunidades escolares. Na exposição de motivos que acompanhava essa MP, o governo anunciava que a proposta de reforma do Ensino Médio estava alinhada às recomendações do Banco Mundial (BM) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Eram também condizentes com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para o Ensino Médio (Andrade; Duarte, 2023, p. 5).

Ainda segundo as autoras, a Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral também são oriundas dessa reforma. Ao analisar os critérios de adesão estipulados pelo MEC às escolas das redes estaduais, o órgão já expressa o delineamento do EMTI a ser implantado no país. Os critérios são:

“ser preferencialmente de Ensino Médio propedêutico; não atender a outras etapas do ensino básico; possuir infraestrutura adequada, como capacidade física que comporte no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de Ensino Médio em período integral; priorizar escolas de maior porte e de maior capacidade física e aquelas situadas em regiões de vulnerabilidade social” (Andrade; Duarte, 2023, p. 6).

Assim, ficou a cargo das secretarias estaduais de educação elaborar um Plano de Implementação, em conformidade com tais critérios, a ser também analisado e aprovado pelo Comitê Gestor do MEC. Desse cenário, conclui-se que uma proposta de EMTI, alinhada com as diretrizes constantes nos acordos com organismos internacionais, sem o diálogo e a devida análise das experiências de políticas públicas brasileiras, pode causar, na visão da autora, a precarização e o enfraquecimento dos espaços formativos das escolas públicas. Dessa forma, a pactuação de parcerias com a sociedade civil é formada por órgãos empresariais, isto é, com interesses claramente mercadológicos (Silveira; Cruz, 2019 *apud* Andrade; Duarte, 2023). Por fim, as autoras ressaltam ainda que, em um país onde muitos jovens em idade escolar são forçados pelas condições socioeconômicas precárias de seu núcleo familiar, já inseridos no mercado de trabalho, tal situação, muitas vezes os inviabilizam de cursar o Ensino Médio, principalmente o de tempo integral. Diante disso, “a obrigatoriedade de matrícula no EMTI pode contribuir ainda mais para a evasão escolar, ou até mesmo para a exclusão desses sujeitos da escola” (Roggero, 2016 *apud* Andrade; Duarte, 2023, p. 7).

Krawczyk (2017), por sua vez, também fez uma análise detalhada da Lei n.13.415 de 16/02/2017, que, segundo a autora, mudou radicalmente o Ensino Médio, ao propor a flexibilização e desregulamentação do tempo escolar, da organização e do conteúdo curricular, com a oferta do serviço educativo em regime de colaboração com parcerias de instituições do setor privado. Na sua concepção, essas premissas afetaram diretamente a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados sobre essa etapa de ensino que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), deve ser ofertada em regime de colaboração por essas duas esferas. Sobre os impactos dessa nova lei sobre o formato do Ensino Médio no Brasil, a autora pontua que:

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade

organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação (Krawczyk, 2017, p. 41-42).

A autora finaliza sua crítica acrescentando que esta parece ser uma política semelhante à proposta nos Estados Unidos, durante o governo de Bush filho, que abre a possibilidade de “as grandes corporações capturarem cada vez mais financiamento público e permitir alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e responsabilização (Ravitch, 2011 *apud* Krawczyk, 2017). Para D’avila e Severo (2022), por sua vez, o EMTI só se firmou como Política Nacional com a publicação da Lei 13.415/2016, que também alterou o currículo do Ensino Médio, como resposta à tão aclamada reforma do Ensino Médio. Os autores apontam ainda a importância da Portaria Nº 727 de 13 de junho de 2017 para a política de EMTI, uma vez que no Artigo 6º, também são elencados os critérios para adesão das secretarias estaduais, com os quais deveriam concordar. Portanto, vamos analisá-los com atenção:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenha menos de 35 horas semanais de carga escolas horária, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa.

§ 1º Serão priorizadas as escolas:

I - localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio;

II - que apresentem Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica - INSE nos grupos 1, 2 e 3 (Brasil, 2017).

Os autores chamam a atenção para os critérios II e o §1º, nos quais o MEC decide por priorizar as escolas com altos índices de vulnerabilidade social em municípios com baixo IDH, ou seja, o EMTI visa atender estudantes que já estão

envolvidos com o mundo do trabalho durante o período de escolarização. Nesse sentido, é possível observar uma contradição desde o período inicial de implementação da política de EMTI, visto que a ampliação da jornada do tempo escolar está direcionada para jovens que, muitas vezes, trabalham no contraturno escolar (D'ávila; Severo, 2022). Por fim, em 2019, é publicada a Portaria N° 2.116, de 6 de dezembro de 2019, a qual estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de EMTI, as quais servirão de base para a inclusão de mais escolas no programa, com a apresentação de proposta de aprimoramento da estratégia implementada em 2017/2018, sobre a qual dicorremos com mais atenção, durante a análise e discussão dos resultados da pesquisa.



### 3.0 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Caracterização e procedimento da pesquisa

Conforme Gil (2002), esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, na medida em que seu objetivo é proporcionar uma maior familiaridade com o problema de pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito ou que possibilite a formulação de hipóteses sobre variados aspectos relativos ao objeto de estudo. De acordo com o autor, na maioria das vezes, a pesquisa exploratória, cuja forma de planejamento é bastante flexível, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Além disso, juntamente com as pesquisas descritivas, as pesquisas exploratórias são aquelas que, habitualmente, são realizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, as quais geralmente são solicitadas por organizações tais como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, dentre outros.

Diante disso, as principais estratégias metodológicas selecionadas para este estudo será a descrição e elucidação da problemática do abandono escolar no contexto de implementação do EMTI, estabelecendo as relações entre essas duas variáveis, a fim de investigar se e, de que forma, elas influenciam no resultado do Ideb das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Além disso, adotando a perspectiva desse autor, essa pesquisa também pode ser classificada como de natureza descritiva, pois possui como características principais: (i) a descrição minuciosa das características de um grupo ou fenômeno; (ii) fazem uso de técnicas padronizadas de coleta de dados; (iii) visam descobrir a existência de associações entre variáveis e, por vezes, determinar a natureza desta relação.

Gil (2002) salienta ainda que, quanto ao seu delineamento, boa parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas. Isso porque, na maioria das vezes, elas são desenvolvidas com base em material já elaborado, cujas principais fontes são os livros e artigos científicos. Nesse sentido, argumenta que a vantagem da pesquisa bibliográfica é que esta permite ao investigador:

a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil, 2002, p.45).

Em contrapartida, o autor chama atenção para o fato de que, para que a qualidade da pesquisa não seja comprometida, visto que este tipo de pesquisa baseia-se em dados de fontes secundárias, é importante que os pesquisadores se assegurem de utilizar fontes seguras. Assim, cabe ao pesquisador selecionar com atenção as instituições responsáveis pela coleta e tratamento destes dados, para garantir sua fidedignidade. Além disso, devem também utilizar fontes diversas, analisando-as cuidadosamente, a fim de descobrir possíveis incoerências ou contradições (Gil, 2002, p. 45).

### 3.2 Técnica de coleta de dados

Assim, para a realização do presente trabalho, foi adotada a abordagem qualitativa e quantitativa, a qual utiliza métodos mistos, que consistem em coletar e analisar tanto dados qualitativos quanto quantitativos em um mesmo estudo. Para Creswell (2007), este tipo de procedimento é relativamente novo nas ciências sociais e humanas. Contudo, tem sido bastante utilizado na atualidade. A utilização de métodos mistos surgiu em decorrência da necessidade de auxiliar os pesquisadores na criação de projetos a partir de dados e análises complexas, seja para expandir, convergir ou confirmar resultados de diferentes fontes de dados.

Quanto aos desafios deste tipo de pesquisa, eles incluem a necessidade de ampla coleta de dados, a integração de técnicas de análise de dados textuais como como numéricos, além de exigir do pesquisador que esteja familiarizado com os estes dois tipos de pesquisa (Creswell, 2007, p.213). Dessa forma, inicialmente faremos uso da coleta de dados quantitativos para, a partir deles, utilizar procedimentos da pesquisa qualitativa por meio da combinação das seguintes estratégias e técnicas metodológicas, a saber: pesquisa documental de Leis e documentos orientadores e

pesquisa bibliográfica a cerca dos temas abordados nesta pesquisa. Quanto a pesquisa quantitativa, diz respeito a coleta, análise e interpretação de dados estatísticos, a fim de possibilitar uma maior compreensão sobre a problemática estudada. Portanto, nessa investigação, a expectativa é a de que as análises e resultados obtidos também contribuam para a reflexão sobre um melhor direcionamento das políticas públicas educacionais de tempo integral e da gestão escolar, a fim de que sirva de ferramenta para mitigação do abandono escolar e, conseqüentemente, para reduzir sua ocorrência no sistema educacional brasileiro.

### 3.3 Técnica de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, optou-se pela integração das análises, ou seja, serão analisados de forma concomitante, tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos. Também faremos uso do método de análise de conteúdo, utilizando a terminologia de Moraes (1999), constituída por cinco etapas, a saber: (i) preparação das informações; (ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; (iv) descrição e (v) interpretação. A primeira etapa, consiste em submeter as informações coletadas a um processo de preparação e transformação. Sem este tratamento dos dados, não são construídas informações passíveis de serem submetidas à análise de conteúdo. Preparar o material significa identificar, após leitura integral de todos os materiais, quais estão de acordo com os objetivos da pesquisa; bem como estabelecer um código para identificação rápida da amostra de depoimentos ou documentos que permite ao pesquisador retornar a um material específico, sempre que precisar.

A segunda, consiste em submeter os dados preparados/transformados ao processo de unitarização que, por sua vez, inicia-se com a releitura cuidadosa dos materiais para definição de “unidades de análise”, para sua posterior classificação. Assim, cabe ao pesquisador definir os critérios de constituição das unidades que podem ser palavras, frases, temas ou documentos em sua forma integral. Contudo, essa decisão dependente da natureza do problema, dos objetivos e do tipo de materiais a serem analisados.

Em seguida, deve-se reler todos os materiais para identificação das unidades de análises previamente definidas, no intuito de isolar cada unidade de análise para, assim, submetê-la à classificação. Salieta-se que, nesse processo, a releitura realizada representará sempre uma perspectiva do pesquisador, visto que admite-se que não existe uma leitura objetiva e completa, ou seja, perde-se parte da informação do material analisado. Por outro lado, essa parte desconsiderada pelo analista de conteúdo, permite o aprofundamento e melhor compreensão das unidades de análise criadas. Nesta etapa, também devem ser definidas unidades de contexto, ou seja, de natureza mais ampla, que servirão de referência para as unidades de análise, uma vez que delimitam os seus limites contextuais (Moraes, 1999).

A terceira etapa, denominada Categorização, consiste no agrupamento de dados com características comuns, seja por semelhança ou analogia segundo os critérios previamente definidos durante o processo. Eles podem ser de ordem semântica, originando as categorias temáticas; de ordem sintática, se definidos a partir de verbos, adjetivos, substantivos, dentre outros; lexical, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser expressivos, se forem focalizados em problemas de linguagem. Dessa forma, as categorias permitem destacar os aspectos mais relevantes do ponto de vista do pesquisador.

Contudo, devem ser fundamentadas na definição precisa e clara do problema de pesquisa, em seus objetivos e elementos de análise de conteúdo, cuja seleção deve incluir critérios, tais como: (i) validade ou pertinência: quanto à sua adequação às demais elementos da pesquisa; (ii) exaustividade: possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise e serem passíveis de classificação; (iii) homogeneidade: ser fundamentadas em um único princípio ou critério de classificação; (iv) exclusividade ou exclusão mútua: um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria; (v) objetividade, consistência ou fidedignidade: está ligado ao critério de exclusividade para que a classificação não seja contaminada pela subjetividade dos codificadores (Moraes, 1999).

A quarta etapa é a descrição dos resultados da análise de cada categoria, expressos em um texto síntese que contenha o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. É por meio deste texto que são produzidos os resultados, por meio dos quais percebe-se a validade da pesquisa. A quinta e última etapa é a da interpretação em que se procura ir além do que foi descrito, a fim de

permitir uma compreensão mais aprofundada, identificando elementos que nem sempre estão explícitos no texto, sejam eles expressos ou ocultos de forma consciente ou não. O autor conclui que, de uma forma ou de outra, “a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa” (Moraes, 1999, p. 10).

### 3.4 Amostra e *corpus* da pesquisa

#### 3.4.1 Etapas de seleção do *corpus* da pesquisa

A escolha dos dados da presente pesquisa se deve, em primeiro lugar, sobre a importância dos impactos do abandono escolar sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), importante indicador, criado em 2007 pelo Inep para medir a qualidade da Educação Básica no Brasil. É importante ressaltar que, o cálculo do Ideb é feito, levando em conta duas medidas: o fluxo, representado pela taxa de aprovação dos alunos, e o aprendizado do aluno, medido pelo resultado dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, a nota do Ideb alcançada por cada unidade escolar, está diretamente relacionada ao fluxo escolar dos alunos durante o ano letivo. Na prática, uma escola com altas taxas de abandono e evasão, mesmo que o desempenho dos alunos tenha sido satisfatório nas avaliações externas, não conseguirá alcançar um bom índice.

Desse modo, devido às limitações impostas pelo cronograma de execução desta pesquisa, optamos por realizar um recorte espacial para a seleção de escolas estaduais de Ensino Médio, por município. Assim, foram utilizados os seguintes critérios: (i) pertencerem a uma das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), a saber: Metropolitana A (SRE-A), Metropolitana B (SRE-B) e Metropolitana C (SRE-C). Estas instituições são responsáveis pelo acompanhamento sistemático das escolas localizadas em vários municípios de Belo Horizonte e região metropolitana, com perfis demográficos distintos; (ii) municípios que tenham, pelo menos, duas escolas estaduais que ofereçam o Ensino Médio Regular, aqui compreendido como aquele cuja jornada diária é parcial e restrita a um turno e, pelo menos, uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral, ou seja, com jornada igual ou superior a 7 horas diárias; (iii)

escolas que tenham, pelo menos dois resultados do Ideb divulgados pelo Inep, dentre as últimas três edições por escola, no período de 2017 a 2022.

Cabe salientar ainda que até 2015, de acordo com o Inep (Brasil, 2021), os resultados do Ideb do ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, eram obtidos apenas por meio de uma amostra de escolas. Somente a partir de 2017, as provas do Saeb passaram a ser aplicadas em todas as escolas públicas. Assim, possibilitou ao Inep, pela primeira vez, calcular o Ideb das escolas públicas de ensino médio. Nesse sentido, a pesquisa buscará descrever e analisar, de forma comparativa, qual a incidência das taxas de abandono escolar, divulgadas anualmente, sobre os resultados do Ideb das escolas investigadas.

Destaca-se que a escolha da análise comparativa destes dados, também leva em conta o contexto da recente reforma do Ensino Médio proposta e regulamentada pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui, em seu Artigo 13, a Política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Trata-se de uma das estratégias para elevar a qualidade desta etapa de ensino, cujos resultados encontram-se abaixo do recomendado. Quanto ao recorte temporal, optamos por selecionar o período de 2017 a 2021, por abranger um recorte de anos que corresponde tanto a um período anterior como posterior a Pandemia da Covid-19, cujos impactos sobre os indicadores educacionais ainda são latentes. Além disso, este período também é marcado pela transição de governos e, por fim, por compreender a publicação da Lei da Reforma do Ensino Médio proposta pela Ministério da Educação (MEC) em 2017 que, dentre outras coisas, institui o fomento à Política de Ensino Médio Integral no Brasil.

A constituição do presente *corpus* tomou como referência um marco histórico, o ano de 2017, quando as provas do Saeb passaram a ser aplicadas pelo Inep em todas as escolas públicas do Brasil. Essa mudança possibilitou aos professores, equipe escolar, gestores, pesquisadores, dentre outros, a ter acesso a dados específicos da escola que permitem realizar uma análise mais apurada dos resultados do Ideb e de outros indicadores relevantes para o mapeamento e diagnóstico mais assertivo sobre a unidade escolar. Por outro lado, o acesso aos microdados da escola fornece também subsídios para que diferentes atores sociais possam realizar inferências, interpretações e análises diversas, a partir da mesma fonte de dados. Ademais, ampliou ainda as dimensões de análise, possibilitando não somente o

estudo aprofundado de fatores internos ao ambiente escolar que interferem na dinâmica da aprendizagem, mas também a fatores relacionados às situações externas que podem interferir, de forma determinante, nos resultados obtidos pela instituição (Inep, 2017).

Assim, a seleção da amostra do *corpus* foi realizada em quatro etapas. A primeira consistiu no levantamento de todas as escolas de Ensino Médio e municípios cujos resultados foram divulgados pelo Inep, em pelo menos duas edições, conforme Portaria nº 250/2021, que devem atender a dois pré-requisitos: mínimo de 10 alunos presentes no dia da aplicação das provas do Saeb e taxa de participação de, pelo menos, 80% dos estudantes matriculados no ano de escolaridade avaliado. (Brasil, 2021). Em seguida, selecionamos dois municípios com o maior número de escolas de EMR e EMTI das três metropolitanas investigadas. Por fim, fizemos o levantamento do quantitativo de escolas avaliadas em, pelo menos, duas edições do Ideb, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Critério de seleção de municípios por SRE e categorias de análise

SRE	Qde de municípios	Dois municípios com maior número de escolas de EM.	Categorias de análise do <i>corpus</i>	
			Categoria 1: Escolas de EMR com Ideb em, pelo menos, duas edições. Categoria 2: Escolas EMTI com Ideb em, pelo menos, duas edições.	
			Subcategoria 1: Ideb com três edições	Subcategoria 2: Ideb com duas edições
SRE-A	18	Belo Horizonte: 88 (EMR: 68 e EMTI: 20) Avaliadas: 06	01 EMR: 01	05 EMR: 04 EMTI: 01
		Sabará: 12 (EMR: 08 e EMTI:04) Avaliadas: 05	Nenhuma.	05 EMR: 03 EMTI: 02
SRE-B	11	Belo Horizonte: 89 (EMR: 68 e EMTI: 21) Avaliadas: 12	03 EMR: 03	09 EMR: 06 EMTI: 03
		Contagem: 38 (EMR:30e EMTI:09) Avaliadas: 07	Nenhuma.	07: EMR: 06 EMTI: 01
SRE-C	12	Belo Horizonte: 53 (EMR: 47 e EMTI: 06) Avaliadas: 07	Nenhuma.	07 EMTI: 01 EMR: 06
		Ribeirão das Neves: 29 (EMR: 23 e EMTI:06) Avaliadas: 09	1 EMR: 01	08 EMR: 07 EMTI: 01

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O levantamento mostra que, embora estes municípios tenham uma amostragem considerável de escolas, grande parte delas não tiveram a nota do Ideb publicada pelo Inep. Observe que ao criarmos duas subcategorias, por número de edições de Ideb divulgadas, dos seis municípios selecionados, apenas dois deles, Belo Horizonte e Ribeirão das Neves, tiveram escolas cujos resultados do Ideb fossem divulgados nas duas subcategorias. Importante dizer ainda, que na subcategoria1, obtivemos amostra apenas de escolas de EMR.

Por esse motivo, optamos por realizar mais um recorte do *corpus*. Foram excluídos os três municípios sem amostragem da subcategoria 1 (Sabará, Contagem e Belo Horizonte, SRE-C) a fim de obtermos uma amostra de escolas semelhantes em cada SRE e, ao final, fazer a análise constrativa da situação de cada município e escola. Dessa forma, nossa análise versará sobre as escolas de um município de cada superintendência, que tenham perfis semelhantes do ponto de vista do número de edições do Ideb divulgadas, ou seja, que estejam dentro das subcategorias 1 e 2.

Na segunda etapa foram selecionadas algumas escolas de EMTI destes municípios, que tenham obtido, pelo menos, duas notas no Ideb dentre as três edições, a fim de comparar a média deste indicador obtido por essas escolas por categoria de análise. Na terceira etapa, foi feito o levantamento das taxas de abandono de todos os municípios e unidades escolares selecionados. Por fim, na quarta etapa, foi feita a análise comparativa do *corpus*, levando em conta a relação entre os indicadores do Ideb e do abandono escolar e o formato de Ensino Médio, no que diz respeito à jornada diária dos alunos na escola, a fim de atingir os objetivos desta pesquisa. Identificou-se assim a amostra e o *corpus* desta pesquisa, os quais foram organizados no quadro abaixo, por categoria de análise:



Quadro 2 – Número de escolas por SRE, municípios e categorias de análise

Categorias / Subcategorias	Categoria 1: Escolas de EMR com Ideb em, pelo menos, duas edições.		Categoria 2: Escolas de EMTI com Ideb em, pelo menos, duas edições.	
	Subcategorias: 01: escolas com três edições do Ideb e 03: taxa de evasão por município/escola		Subcategorias: 02: escolas com duas edições do Ideb 03: taxa de evasão por município/ escola	
Metrop. A Belo Horizonte <i>Corpus</i> : 03	EMR: 01 01	EMTI: sem amostragem	EMR: 04: 01	EMTI: 01 01
Metrop. B Belo Horizonte <i>Corpus</i> : 03	EMR: 03 01	EMTI: sem amostragem	EMR: 06 01	EMTI: 03 01
Metrop. C Ribeirão das Neves <i>Corpus</i> : 03	EMR: 01 01	EMTI: sem amostragem	EMR: 07 01	EMTI: 01 01
Observação: não conseguimos amostragem de escolas de EMTI da subcategoria 01, ou seja, com Ideb publicado pelo Inep em suas três edições por escola (2017, 2019 e 2021).				

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Esta escolha justifica-se devido à necessidade de mantermos uma certa heterogeneidade da amostragem e, sobretudo, para obtermos um padrão de análise contrastiva coerente. Por fim, optamos por classificar a taxa de abandono escolar como subcategoria 3, no intuito de investigar como esse problema, enfrentado pela maioria das escolas, pode incidir sobre os resultados do Ideb de cada uma dessas escolas. Quanto à escolas com um maior número de escolas por categoria foi feita a escolha, por ordem alfabética, ou seja, de forma aleatória. Em síntese, a amostra e o *corpus* desta pesquisa é constituída por 02 municípios e 09 escolas de Ensino Médio, sendo 06 da subcategoria 01 (EMR) e 03 da subcategoria 2 (EMTI), localizadas nos municípios de Belo Horizonte (SREs A e B) e Ribeirão das Neves (SRE-C).

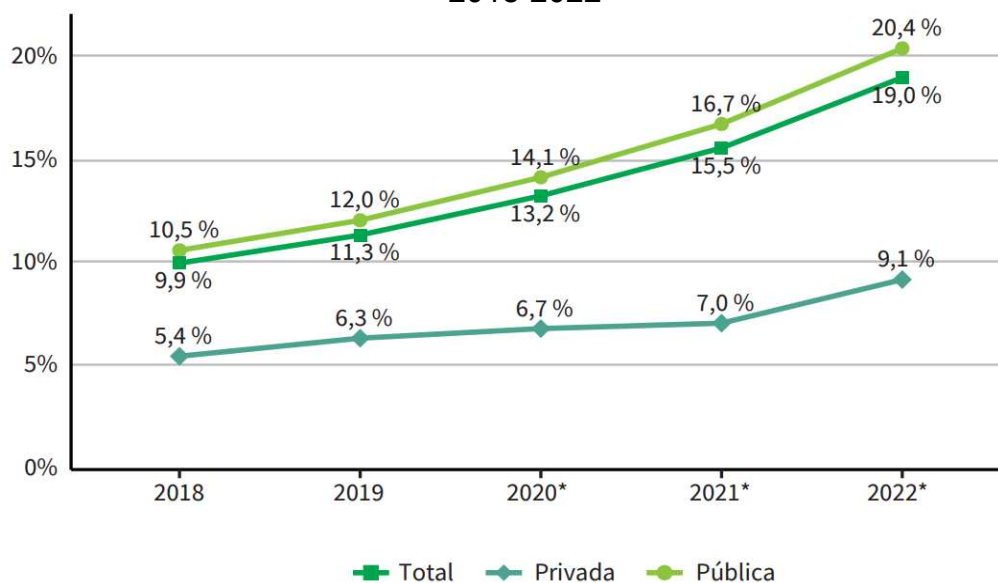
#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se as análises e os resultados da pesquisa realizada por meio de categorias de análise. Estas categorias foram criadas em conformidade com os critérios do Inep para acesso das escolas às notas e divulgação pública dos resultados obtidos. No que diz respeito ao acesso das escolas, diante da importância da devolutiva pedagógica para a Escola, o Inep disponibiliza aos diretores das escolas que não preencheram os pré-requisitos para divulgação, o acesso ao Boletim da Escola, por meio do Saeb, desde que obedeça ao critério mínimo de dez participantes por etapa avaliada.

Assim, como nesta pesquisa estamos utilizando somente dados públicos abertos, vamos analisar apenas os indicadores cujos resultados foram divulgados pelo Inep, a partir da criação de duas categorias de análise, divididas em três subcategorias. O objetivo é estabelecer critérios específicos para cada grupo de escolas, classificadas conforme os critérios das categorias de 1 a 2, a fim de que, após análise dos resultados, possamos compreender, por meio da análise comparativa, se após a implementação do EMTI, houve impactos nos resultados do Ideb das escolas e do município. Para tanto, alocou-se as informações oriundas dos dados coletados nas categorias propostas para que fosse possível organizar melhor os dados de acordo com o perfil das escolas, e também a fim de confrontar e dialogar com a literatura estudada. Antes, vamos verificar os impactos da Política Nacional de fomento ao EMTI e do formato de implementação adotado pela SEE/MG, utilizando dados coletados dos Censos Escolares do período de 2017 a 2022.

O gráfico 1, abaixo reproduzido, foi retirado do Censo Escolar da Educação Básica de 2022. Nele, demonstra-se que a proporção de matrículas registradas no Ensino Médio no Brasil nesse período é de 19%, enquanto em 2018 esse valor era de apenas 9,9%. Nota-se ainda que essa proporção também é maior na rede pública de ensino (20,4%), demonstrando que neste período inicial de implementação desta política pública, em cinco anos, o Brasil avançou apenas 9,1%, considerando a Meta 6 do PNE, cujo objetivo é elevar a taxa de matrículas líquidas para atender, pelo menos, 25% da Educação Básica.

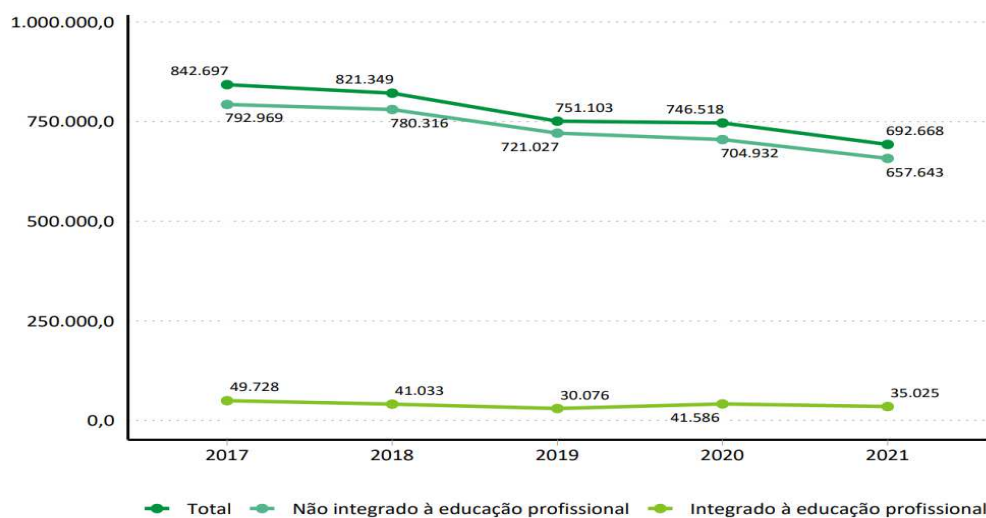
Gráfico 1 – Proporção de alunos matriculados no EMTI por rede de ensino no Brasil – 2018-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022.

O gráfico 2, por sua vez, apresenta o número de matrículas registradas no Ensino Médio em Minas Gerais em sua totalidade, no formato regular, integrado e não integrado à Educação Profissional e nos permite depreender que, no período de 2017 a 2021, foram registradas, ao todo, no estado, 692.668 matrículas no ensino médio.

Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Médio (total, integrado e não integrado à Educação Profissional) em Minas Gerais – 2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021)

É também perceptível que, em 2021, o valor deste montante, se comparado ao número de matrículas do ano de 2017, é bem menor (17,8%). Já o número de matrículas do Ensino Médio não integrado à educação profissional, de caráter propedêutico, apresentou uma redução de 17,1%, enquanto o Ensino Médio Integrado à Educação profissional, apresentou uma queda substancial de 29,6% no mesmo período. Este quadro de decréscimo do número de matrículas, sinaliza que a proposta de implementação deste tipo de política em Minas Gerais, está bem aquém do esperado. Resta-nos então refletir sobre as possíveis causas e fatores contextuais que têm contribuído para esse declínio. Em síntese, embora o Brasil, em um período de 05 anos consecutivos, tenha apresentado uma evolução na proporção do número de matrículas no Ensino Médio Regular, integral e integrado à Educação Profissional, Minas Gerais, em um mesmo período de tempo, apresentou queda, no que diz respeito à expansão do EMTI.

#### 4.1 Análise dos impactos da Política de EMTI em Minas Gerais

##### 4.1.2 O formato inicial de implementação do EMTI em Minas Gerais

Andrade e Duarte (2023) buscaram compreender como a SEE/MG apreendeu a legislação nacional sobre o EMTI, a fim de implementá-lo em suas unidades educacionais de Ensino Médio. Ao realizar entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da SEE/MG, diretores de escolas, coordenadores do programa, os autores objetivaram conhecer os mecanismos utilizados pela SEE/MG para formular a política de tempo integral, quais foram os sujeitos envolvidos nesse processo e quais os critérios utilizados para escolha das escolas. Este autores realizaram, ainda, entrevistas com docentes e estudantes do Ensino Médio, bem como com coordenadores e a direção das escolas, a fim de verificar, na visão desses atores, quais foram as mudanças percebidas na escola depois da implementação do projeto.

Assim, diante da diversidade de atores sociais que participam do processo de implementação, os pesquisadores destacam o papel da SEE/MG e dos consultores do ICE, como grandes articuladores do EMTI. Para eles, estes atores fornecem às escolas “seus pacotes de materiais e com a responsabilidade das formações tanto para os docentes como para os estudantes, inserindo aí os princípios defendidos pelo

setor privado para a educação secundária” (Andrade; Duarte, 2023, p. 5). Salientaram também que os diversos atores da escola, desde a direção até os estudantes, empregaram um grande esforço para adaptação da proposta da SEE/MG às condições precárias de espaços, de infraestrutura e de pessoal, a fim de atender da melhor forma possível, às demandas da SEE/MG, dos docentes e principalmente dos estudantes. Sobre o Ensino Médio integral e integrado de nível técnico ou profissionalizante, um dos gestores da SEE/MG entrevistados revelou que, inicialmente o MEC não havia autorizado sua inclusão na jornada integral, mas que devido a vários embates e com a apresentação de uma proposta consistente, conseguiram finalmente a aprovação para a oferta deste tipo de ensino integrado, como parte das atividades de extensão da jornada escolar (Andrade; Duarte, 2023).

Nesse caso, pode-se apontar as contradições e o hibridismo dessa proposta, pois ao mesmo tempo que incorpora aspectos importantes de uma educação mais humanista – como as atividades previstas nos CIC (Cultura, Arte e Cidadania e Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias) –, propõe outras relacionadas ao CIC (Pesquisa e Inovação Tecnológica) e na parte considerada flexível acaba por dialogar muito de perto com proposições dos organismos internacionais. Ou seja, a ênfase na profissionalização dos jovens no decorrer do Ensino Médio, defendida tanto nas orientações dos organismos internacionais como nas propostas dos empresários para a educação, esteve presente também nos gestores da SEE/MG que propuseram o EMTI e que estiveram à frente da implantação da reforma no estado no período de 2017 e 2018 (Andrade; Duarte, 2023, p. 10).

Os pesquisadores também identificaram que os estudantes, em sua maioria, são favoráveis a oferta de cursos técnicos nas escolas. Para eles é vantajoso sair do Ensino Médio com um certificado de curso técnico, já que ajudaria no momento de procurar um emprego ou ainda, de poder arcar com os custos de uma faculdade com o dinheiro oriundo do trabalho conquistado em função da formação técnica. No integrado de nível técnico, também foram identificados casos de alunos não se identificaram com o curso escolhido e, diante da impossibilidade de realizar a permuta, e devido à insatisfação e desinteresse pelo curso, optam por sair da escola a ter que continuar frequentando um curso indesejado. Aliado a isso, foram identificados casos de alunos que desistiram do integral porque precisavam trabalhar, acarretando o esvaziamento de turmas no integral nestas escolas (Andrade; Duarte, 2023).

De acordo com o primeiro documento orientador do EMTI (Minas Gerais, 2018), a equipe responsável por sua elaboração, entende que, por se tratar de uma nova

perspectiva educativa, a transição é gradual e construída coletivamente, em cada território, por todos os atores envolvidos. A oferta em 2017, inicia-se em 44 escolas estaduais, com uma ampliação da jornada diária de 25 horas para 45 horas semanais e com currículo integrado, por vezes, aliado a um curso técnico profissionalizante e uma parte flexível composta por três campos de integração curricular, a saber: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Novas Mídias; e Pesquisa e Inovação Tecnológica (Minas Gerais, 2018). A SEE/MG pretende com o EMTI promover maior integração entre as ações existentes, bem como proporcionar um formato de atendimento que possa ser progressivamente estendido a todas as escolas da Rede. Para tanto, apresenta a proposta aos Polos de Educação Múltipla (POLEM), a ser implementada como estratégia indutora da Política de Educação Integral e Integrada, no intuito de alcançar os cinco objetivos principais: (i) ampliar Tempos e Espaços; (ii) fortalecer a Relação Escola-Comunidade; (iii) reduzir a evasão e o abandono escolar; (iv) melhorar o desempenho escolar e (v) desenvolver as Aprendizagens (Minas Gerais, 2018, p. 5). Em suma, o documento orientador afirma que a Educação Integral Integrada pretendida, deve ser desenvolvida em cada território com a participação ativa de todos os atores envolvidos. Dessa forma, preconiza a necessidade de as escolas atuarem em rede, por meio de parcerias.

A atuação em rede constitui-se, assim, como importante aliada no processo educativo, pois permite que os diversos atores sociais inseridos no território contribuam na construção do conhecimento e, por conseguinte, na formação integral de crianças, adolescentes e jovens. De forma mais concreta, esse processo pode se desenvolver por meio de parcerias entre a escola e os diferentes atores do território, que trazem consigo outras pedagogias que não são contrárias e tampouco concorrentes a escolar, mas complementares. Além disso, a intersetorialidade, na perspectiva de atuação em rede, tende a fortalecer o sistema de proteção social das crianças, adolescentes e jovens, cabendo ressaltar que a rede de proteção, conforme sustentam Gonçalves e Guará (2010), é muito mais ampla que os espaços institucionalizados (públicos e privados) de proteção e garantia de direitos, abarcando também os espaços domésticos e comunitários. Dessa forma, podem ser inseridos na rede de proteção social: Centro de Saúde, CRAS, CREAS e Centros de Convivência Intergeracional, Bibliotecas Públicas, Cinemas, Clubes, Grupos e Associações e bairro, coletivos juvenis, movimentos sociais, dentre outros atores que, não apenas fortalecem a rede de proteção social, mas também contribuem com o processo educativo (Minas Gerais, 2017, p. 9).

Contudo, não explicita a metodologia que possibilita a integração dessas atividades na prática do cotidiano dessas escolas. O documento limita-se a sugerir que as ações, programas e projetos em andamento sejam utilizados, a fim de

contribuir para a formação integral do estudante. Por fim, afirma-se que as escolas devem buscar reunir:

Condições para promover o desenvolvimento integral e a proteção social dos estudantes por meio da articulação entre as ações, programas, projetos e atividades pedagógicas já ofertadas pelas escolas e do fortalecimento da integração com o território e a comunidade (Minas Gerais, 2018, p. 15).

Enfim, utilizam uma definição demasiadamente ampla para um documento orientador. Neste sentido, a SEE/MG deixa claramente a cargo das escolas, o trabalho de construir as bases do que se entende ser uma boa educação integral. Por outro lado, o documento, notavelmente, pretende alcançar objetivos com a implantação do programa no Estado, sinalizando os aspectos que precisam ser priorizados por essas escolas piloto, dentre as quais, consta a redução da evasão e do abandono escolar.

Em 2018, utilizou-se a mesma proposta. Foram selecionadas pelo MEC mais 35 escolas estaduais de Minas Gerais, totalizando 79 escolas em todo o estado, em 66 municípios e 42 SREs com previsão de atendimento a 21.000 estudantes. Estes números demonstram uma expansão até então pouco expressiva do ponto de vista do alcance da Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que é aumentar a taxa líquida de matrículas do Ensino Médio até 2024 para 85%.

#### 4.1.2 Novo formato do EMTI em Minas Gerais

Em 2019, com a mudança no cenário político, Romeu Zema, do partido Novo, é eleito governador de Minas Gerais. De acordo com o documento orientador do EMTI (Minas Gerais, 2023), o novo dirigente assume a gestão do estado com o intuito de dar mais consistência ao programa de Fomento ao EMTI. Assim, foram feitas alterações no modelo por meio da criação de uma matriz curricular única para o estado, fruto da parceria firmada entre a SEE/MG com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O novo modelo, denominado Escola da Escolha, tem como premissa:

o compromisso pleno e determinado com a integralidade da ação educativa, entendendo que educar é assegurar uma formação para além da dimensão cognitiva. A instituição de uma matriz curricular com atividades integradoras únicas, traz para as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais a garantia de que todos os jovens estudantes mineiros, das mais

diversas regiões, tenham a mesma vivência curricular e, conseqüentemente, uma experiência de aprendizagem mais equitativa (Minas Gerais, 2023, p. 3).

No segundo semestre de 2019, este modelo Pedagógico e de Gestão foi implantado em mais 71 escolas. Contudo, a organização do tempo estendida continuou sendo de 9h/a diárias, somando 45 h/a semanais, divididas entre a formação geral básica e os Itinerários Formativos que corresponde à parte flexível do currículo. Diante disso, é proposto às escolas POLEM, a realização de um diagnóstico inicial das habilidades dos estudantes do Ensino Médio, visando um trabalho de nivelamento do nível de aprendizagem dos alunos para a elaboração de um Plano de Ação, com o uso de diferentes procedimentos, instrumentos e estratégias para recuperação das defasagens diagnosticadas (Minas Gerais, 2023).

De acordo com outras mudanças na organização das turmas foram permitidas, obedecendo a seguinte regra básica: as turmas de Ensino Médio Integral e integrado deverão ser a maioria em relação às turmas de Ensino Médio Regular na escola, devendo a cada ano subsequente ser diminuída pelo menos uma turma de ensino médio regular. A SEE/MG, excepcionalmente, também autorizou a contratação de um Professor de Educação Básica com carga horária de 24 horas, para atuar como Coordenador do EMTI da escola. O perfil desse coordenador é que ele seja, preferencialmente efetivo, devendo ser indicado pela direção da escola e referendado pelo Colegiado Escolar. (Minas Gerais, 2023).

Tal medida, na concepção dos gestores à época, foi considerado um grande avanço diante da grande demanda de trabalho gerada por essa nova organização do ensino em tempo integral. O seu papel é, em parceria com o especialista da Educação, atuar como grande mediador da articulação dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários, bem como realizar as reuniões semanais da equipe de professores nos dois turnos escolhidos pela escola. Cabe a ele também organizar a pauta, registrar as decisões em ata e providenciar os encaminhamentos necessários para que esse tempo de reunião contribua para a integração do currículo (Minas Gerais, 2023).

Outra medida foi a autorização de mais um Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB) para além do comporta, independentemente do número de turmas. Tais medidas foram possíveis devido ao financiamento do MEC que disponibilizou a essas



escolas um recurso de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) anuais, por aluno, durante dez anos. Contudo, tais recursos serão gerenciados pela SEE/MG que, por sua vez, é responsável pela distribuição entre as escolas e a prestação de contas (Minas Gerais, 2023).

Ressalta-se assim que tais recursos são responsáveis por tornar possível a implantação do Programa, para serem empregados em diversas frentes, tais como: realização de projetos, eventos e atividades de campo, reuniões e formações, acompanhamento e monitoramento, pró-labore para consultores, oficinairos, educadores sociais e encargos, materiais de consumo e serviços de terceiros, elaboração de materiais didáticos e pagamento de direitos autorais, bem como para a reforma e/ou adequação de espaços escolares. Também houve avanços com relação aos objetivos do projeto, passando a ter como centralidade ajudar os estudantes a criarem o seu projeto de vida, visando desenvolver um plano de participação cidadã, como sujeitos protagonistas de sua formação. Salienta-se, por fim, o papel relevante de promover o envolvimento da comunidade escolar e dos pais, consideradas ações imprescindíveis para o sucesso do projeto (Minas Gerais, 2023).

Contudo, para Andrade e Duarte (2023), na perspectiva do protagonismo juvenil, está implícito que o sucesso ou fracasso dos jovens depende do esforço dos próprios alunos. Como se a responsabilidade de concluir o Ensino Médio, ou ser inserido no mercado de trabalho, ficasse a cargo unicamente do esforço pessoal de cada jovem, ao traçar o seu projeto de vida. A questão do mérito, para os autores, mais uma vez, está alinhada com a concepção de educação utilitarista presente nos documentos dos organismos internacionais e do empresariado, os quais, por vezes veem nestes jovens, como potencial mão de obra acessível em favor de seus interesses mercadológicos.

Enfim, a orientação da SEE/MG é a de que as escolas estaduais com previsão de iniciar a oferta da educação em tempo integral a partir de 2020, devem colocar o protagonismo juvenil e a elaboração do projeto de vida como norteadoras de suas ações. Nesse sentido, os professores precisam tabular os sonhos de todos os estudantes e compartilhar com o restante da equipe escolar. O objetivo desta proposta é que todos compreendam o que significa trabalhar em uma escola onde o jovem e o seu projeto de vida são o objeto principal (Minas Gerais, 2020).

As eletivas também foram propostas em 2020, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de escolher disciplinas que abordassem tema de seu interesse, a partir da oferta de um “cardápio” de temas propostos pelos professores. Há ainda as disciplinas de “nivelamento”, que é uma ação emergencial, positivada na matriz como componente curricular, com carga horária de 2h/a semanais, que visa promover as habilidades básicas não consolidadas dos estudantes, em língua portuguesa e matemática, disciplinas essas visadas nas avaliações sistêmicas. Essa ação deve ocorrer no ano de entrada dos estudantes no EMTI e se dão por meio de uma avaliação diagnóstica. As disciplinas de “nivelamento”, neste momento são elevadas à categoria de componente curricular, com carga horária de 2h/a semanais, com o mesmo objetivo inicial de combater as defasagens de Língua Portuguesa e Matemática. Elas são ofertadas no primeiro ano, a partir de uma avaliação diagnóstica dos professores (Minas Gerais, 2020).

Outra novidade é a introdução de dois novos componentes curriculares denominados Estudos Orientados I e II, cuja finalidade é ensinar os alunos, por meio de técnicas de estudos e da criação de rotinas, para contribuir para a melhoria da aprendizagem. Especificamente na disciplina Estudos Orientados I, os alunos são avaliados semanalmente em uma ou mais disciplinas da BNCC, a fim de diagnosticar as possíveis fragilidades de aprendizado. Em Estudos Orientados II, é dada oportunidade para que os alunos aprendam as habilidades não consolidadas e diagnosticadas em Estudos Orientados I, de forma articulada (Minas Gerais, 2020).

Na prática, esta proposta tem como pressuposto tornar a escola e o ensino integral mais atrativo aos olhos do jovem estudante, a fim de melhorar a adesão a esta modalidade de ensino, tendo em vista que usualmente ela é apontada como modalidade com pouca aceitação por parte do jovem e por sua família, visto que a permanência maior do aluno na escola, muitas vezes, torna-se um impedimento para o seu ingresso no mundo do trabalho (Gomes, 2019).

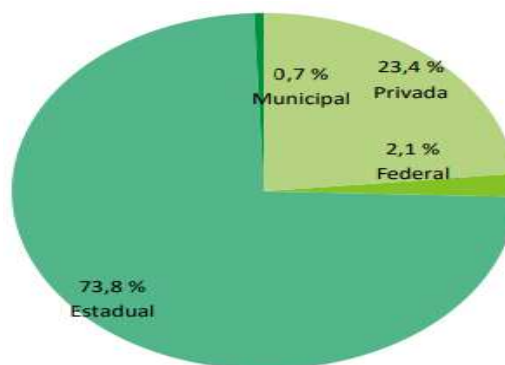
Para Gomes (2019) a problemática do tempo integral, implica em pensar sobre quem é este aluno que, no contexto brasileiro, frequenta o Ensino Médio na rede pública. Isso porque grande parte destes jovens são trabalhadores que contribuem para a renda familiar. O que significa dizer que, na visão do autor, dificilmente um jovem com este perfil concluiria o curso nesse formato, ou seja, em determinadas

situações, o tempo ampliado pode representar para o estudante, por vezes, mais um empecilho do que uma oportunidade.

#### 4.2. Dados estatísticos sobre o EMTI em Minas Gerais 2017-2021

De acordo com o Censo Escolar (Inep, 2021), em 2019 foram registradas 7,5 milhões de matrículas no ensino médio em Minas Gerais. Nesse sentido, a Política Nacional de fomento ao EMTI começa a surtir efeitos positivos, no que diz respeito à sua expansão. O número total de matrículas desta etapa de ensino reduziu 7,6% de 2015 a 2019, enquanto a matrícula integrada à educação profissional cresceu 28,3% no mesmo período, passando de 485.685, em 2015, para 623.178, em 2019. Assim, quando se avalia a distribuição das escolas por dependência administrativa, o Resumo Técnico do estado de Minas Gerais (Inep, 2021), revela que, dentre as escolas de ensino médio, 73,8% são da rede estadual, seguidas pela rede privada, com 23,4% das escolas, conforme gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 – Percentual de escolas de Ensino Médio por dependência administrativa – Minas Gerais – 2021

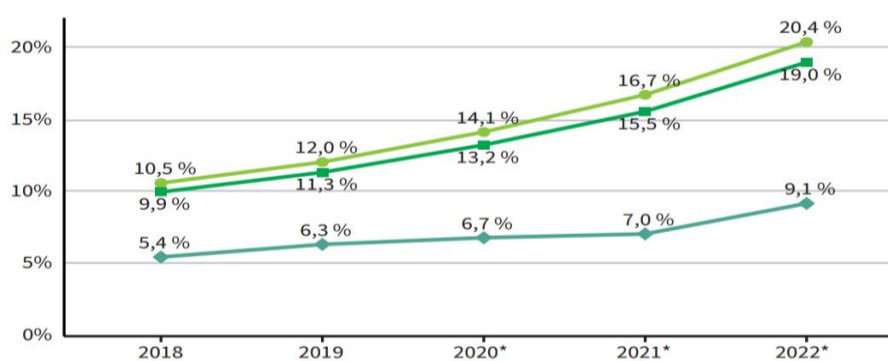


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Já em 2022, o percentual de matrículas no Ensino Médio, apresentou um tímido crescimento de 1,2% em relação a 2021, enquanto a matrícula integrada à educação profissional cresceu 36% nos últimos cinco anos, passando de 584.564 em 2018 para 794.955 em 2022. Além disso, 19% dos matriculados no ensino médio eram alunos de tempo integral. Em 2018, esse percentual era de 9,9%. Nota-se que, desde 2018,

a proporção de matrículas da rede pública classificadas como de tempo integral aumentou 9,9 p.p, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 04 – Proporção de matrículas de alunos em Tempo Integral no Ensino Médio por rede de ensino – Brasil – 2018-2022



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022

### 4.3 Dos impactos da Pandemia na educação

Em 2020, diante da iminente necessidade do afastamento social para a devida da pandemia da Covid-19, a SEE/MG suspendeu as aulas presenciais a partir do dia 18 de março de 2020. Com o agravamento da situação sanitária no país, os gestores, como medida para evitar a interrupção das atividades escolares, criaram o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), por meio da Resolução SEE nº 4310/2020. Dessa forma, foram elaborados os Planos de Estudos Tutorados (PET), com o intuito de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, sobretudo “minimizar as desigualdades educacionais e o distanciamento com o saber escolar”

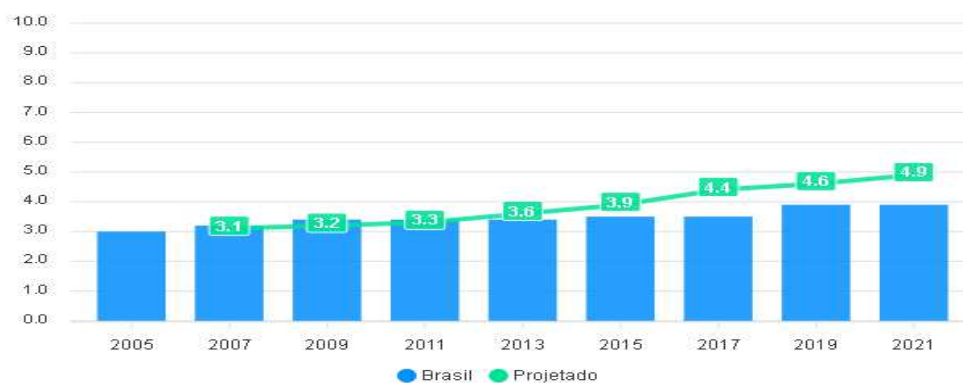
Na prática, o gestor escolar deveria garantir a entrega do PET ao aluno, seja o arquivo publicado e disponibilizado mensalmente no *site* Estude em Casa (Minas Gerais [2020e]), ou, de forma impressa para o aluno comprovadamente sem acesso à internet, fazendo a devolução na escola no prazo estipulado. Para compreendermos como todo este contexto de incerteza, medo e aulas remotas impactaram a qualidade do ensino e o fluxo escolar das escolas, procederemos a análise da taxa de abandono

escolar, disponibilizada pelo Inep, junto às demais taxas de rendimento escolar dos municípios e escolas investigadas.

#### 4.4 A evolução da nota do Ideb no Brasil e em Minas - 2007 a 2021

Conforme demonstram os gráficos abaixo, os resultados do Ideb do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, em suas 8 edições, vem evoluindo a cada ano, mesmo que de forma gradual, desde a sua primeira edição em 2005. De 2007 para 2013, percebe-se que o Ideb do Brasil avançou conforme os valores projetados para cada ano. Contudo, a partir de 2015, a nota alcançada começa a cair em relação ao que foi projetado, demonstrando uma preocupação com os valores apresentados por este indicador.

Gráfico 5 – A evolução da nota do Ideb - Brasil - 2007 a 2021



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Gráfico 6 - Evolução da nota do Ideb - Minas Gerais - 2007 a 2021



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Assim, embora em Minas Gerais, os valores obtidos em cada edição sejam superiores a média do Brasil em todos os anos, desde 2013 o estado não tem atingido a nota projetada. Isso indica a necessidade de diminuir a distância entre a nota real e a projetada. Assim, apesar de o indicador ter apresentado um crescimento, ao longo destes anos, ambas as unidades federativas estão distantes de atingir as metas 3 e 6 do Plano Nacional de Educação, restando pouco mais de um ano para o encerramento do prazo previsto.

Tabela 3 - Acompanhamento dos indicadores 3A e 3B da Meta 3 do PNE:  
“Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a Educação básica no Brasil – 2012-2022”.

Metas 3 PNE	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Indicador 3A	88,8	88,7	89,2	89,2	90,8	90,8	91,6	92,6	94,3	95,3	94,4
Indicador 3B	63,5	88,7	64,8	66,7	67,5	69,6	70,5	72,7	76,6	74,5	76,7

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da PnadC/IBGE (2012-2022) e adaptado pela autora, 2023.

Conforme os dados do Indicador 3A, disponibilizado pelo Inep no Painel de Monitoramento do PNE, a meta de 100% que estava prevista para ser atingida até 2016, neste ano era de 90,8%. Já em 2022, seis anos depois, ainda era de apenas 94,4%. Nota-se também que em 2022 houve um declínio da taxa alcançada em 2021, muito provavelmente causada pelo agravamento da interferência negativa da pandemia sobre os resultados da educação neste período.

Tabela 4 – Percentual de alunos de Ensino de Tempo Integral – Brasil 2013-2022

Meta 6 PNE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Indicador 6A	13,6	17,6	18,7	13,1	17,4	14,4	14,9	13,5	15,1	18,2
Indicador 6B	21,3	29,0	31,4	21,3	28,6	23,2	23,6	20,5	22,4	27

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da PnadC/IBGE (2012-2022) e adaptado pela autora, 2023.

Evidencia-se que, quanto ao indicador 6A, em 2022 o percentual de alunos de Ensino Integral era de 18,2%. Neste sentido, para que a meta seja alcançada em 2024 (25%), é preciso que em 2023 e 2024 o Brasil cresça 6,8% p.p. Contudo, a variação de 2013-2022 (em p.p.) apresentada foi de 4,7%, apontando a necessidade de mais esforços por parte do governo para expansão desse formato de ensino.

No que diz respeito aos resultados do indicador 6B, cuja meta é que as escolas públicas atendam, pelo menos 50% dos alunos da Educação Básica em jornada integral, o desafio é ainda maior, visto que, em 2022, havia apenas 27% das escolas públicas que atendiam alunos este formato. No tocante a Minas Gerais, o indicador 6A corresponde a apenas 12,5%, e apresenta um grande desafio pelo frente: o de elevar, nos anos de 2023 e 2024 este índice em 50%, para conseguir cumprir a meta do percentual mínimo de 25%. Já o indicador 6B, calculado em 2022 no Estado em 22,8%, mostra que o ente federado, assim como o Brasil, também ainda está longe de atingir o percentual mínimo de 50%. A tabela 4 mostra a situação atual do cumprimento destas metas.

Tabela 5 – Quadro síntese do Monitoramento do cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2023

Indicadores Meta 6	% Alunos atendidos em TI em 2022		Situação atual do cumprimento da Meta	
	Brasil	Minas Gerais	Brasil	Minas Gerais
6A (25%)	18,2	12,5	Não	Não
6B (50%)	27,0	22,8	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

#### 4.5 Particulares da edição do Ideb de 2021

Antes de procedermos às análises dos dados, é importante destacar o contexto em que foram aplicadas as provas do Saeb, momento em que as aulas presenciais haviam retornado a pouquíssimo tempo na maioria das escolas estaduais de Minas Gerais. O quadro abaixo, retirado do Censo Escolar de 2021 (Inep, 2021) apresenta um levantamento do número de escolas com ou sem Ideb divulgados neste ano e os motivos da falta de divulgação, por rede e etapa de ensino.

Tabela 6 - Número de escolas e municípios com ou sem Ideb em 2021

Etapa/ Unidade de agregação	Com Ideb em 2021	Sem Ideb em 2021	
		Motivo: Sem taxa de aprovação	Motivo: Com taxa de participação insuficiente <sup>1</sup>
<b>Anos Iniciais</b>			
Escolas	32,736	4	11,117
Municípios			
Federal	3	-	6
Estadual	1,351	-	132
Municipal	4,754	-	464
<b>Anos Finais</b>			
Escolas	22,212	6	12,956
Municípios			
Federal	8	1	10
Estadual	3,122	-	613
Municipal	2,630	-	712
<b>Ensino Médio</b>			
Escolas	7,195	1	10,836
Municípios			
Federal	34	1	255
Estadual	3,392	-	2,031
Municipal	24	-	37

Fonte: Censo Escolar, INEP, 2021

Nota-se que, mais uma vez, a rede estadual é a que possui maior número de escolas da etapa de Ensino Médio sem Ideb em 2021, devido a taxa de participação insuficiente. Do total das 3.392 escolas estaduais, 2.031 deixaram de ser avaliadas exclusivamente por este motivo, ou seja, 59,8% das escolas, apesar de terem taxa de aprovação suficiente, foram prejudicadas pela ausência dos alunos no dia da aplicação das provas. Diante disso, faz-se necessário ressaltar que prova foi realizada em novembro de 2021, em um cenário em que a pandemia não havia cessado completamente, desencadeando um quadro de incertezas, medo, angústia e ansiedade, situação nada adequada para a aplicação de uma prova tão importante.

De acordo com notícia divulgada no site da Agência Minas Gerais (Minas Gerais, 2021), neste período havia decretos municipais vigentes que impediam a abertura de escolas de 97 municípios mineiros. Dentre outros motivos, tais como a não autorização dos pais ou responsáveis e alunos que, por já terem sido aprovados, vários alunos não compareceram à escola no período de aplicação. Dessa forma, apesar do empenho e mobilização da SEE/MG, por meio de suas SREs e dos gestores das escolas, a qual disponibilizou recurso financeiro para aquisição de kits escolares e lanche, ainda assim, a falta de participação dos alunos nas avaliações, impactou negativamente nos resultados do Ideb desta edição no estado.

Por fim, destaca-se que em Minas Gerais, as taxas de aprovação seguiram a tendência dos anos anteriores, por ter sido adotado, em 2020, o regime de progressão



continuada, de forma excepcional, que permitiu a aprovação dos alunos, mesmo em disciplinas cujo o rendimento foi inferior a 60%. Esta estratégia reservou ao aluno o direito de, em 2021, adquirir as competências e habilidades não consolidadas em 2020. Outro fator decisivo foi que, embora o retorno gradual e facultativo das atividades presenciais tenha sido autorizado a partir de 21/06/2021, somente a partir de 03/11, as aulas presenciais voltaram a ser obrigatórias, o que provocou o esvaziamento das escolas neste período.

#### 4.6 Resultados do Ideb por categorias de análise - 2017 a 2021

O levantamento dos resultados do Ideb obtidos pelas SREs, municípios e escolas, classificadas por categorias (1 e 2) de análise foram descritos no quadro abaixo, no intuito de corroborar para análise explicativa dos dados encontrados.

Tabela 7 – Síntese dos Resultados do Ideb por município, escolas, categorias e subcategorias de análise 2017-2021

SRE / Município	Categoria 1: Escolas de EMR com Ideb em, pelo menos, duas edições. Subcategoria 1: três edições do Ideb	Categoria 2: Escolas de EMTI com Ideb em, pelo menos, duas edições. Subcategoria 2: duas edições do Ideb	
SRE-A Belo Horizonte Corpus: 03	E. E. Pedro II: 2017: 5,5 2019: 4,8 2021: 5,7	E. E. Olegário Maciel: 2017: 3,8 2019: 4,0	E. E. Walt Disney: 2019: 3,0 2021: 3,3
SRE-B Horizonte Corpus: 03	E. E. Alberto Delpino 2017: 3,9 2019: 4,4 2021: 4,4	E. E. Dom Cabral: 2017: 2,8 2019: 3,3	E. E. Guia Lopes: 2017: 6,4 2019: 10,5
SRE-C Ribeirão das Neves Corpus: 03	E. E. José Joaquim Lages 2017: 3,7 2019: 3,3 2021: 3,8	E.E. João Lopes Gontijo 2017: 3,4 2019: 3,6	E. E. João Gonçalves Neto 2017: 3,1 2021: 4,0

Observação: não conseguimos amostragem de escolas de EMTI da categoria 01, ou seja, com Ideb publicado nas três edições de 2017, 2019 e 2021.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

#### 4.7 A relação entre as taxas de abandono escolar e os resultados do Ideb.

O quadro abaixo foi construído a partir do levantamento quantitativo dos resultados obtidos pelas escolas no Ideb e a taxa de abandono escolar de cada escola do *corpus*, os quais servirão de base para análise explicativa, visando descrever se há correlação entre as categorias e subcategorias que correspondem aos indicadores educacionais investigados.

Tabela 8 – Análise descritiva da categoria 1 (EMR) dos indicadores do Ideb x Abandono escolar - 2017 a 2021

Município	<b>Subcategoria 1 03 edições IDEB</b>	<i>Subcategoria 3 Abandono</i>	<b>Subcategoria 2 02 edições IDEB</b>	<i>Subcategoria 3 Abandono</i>
Belo Horizonte ( <b>SRE A</b> )	E. E. Pedro II: <b>2017: 5,5</b> <b>2019: 4,8</b> <b>2021: 5,7</b>	E. E. Pedro II: 2017: 00 <i>2019: 8,3</i> <i>2021: 4,0</i>	E. E. Olegário Maciel 2017: 3,8 <b>2019: 4,0</b>	E. E. Olegário Maciel: 2017: 0,4 2019: 0,1
Belo Horizonte ( <b>SRE B</b> )	E. E. Alberto Delpino <b>2017: 3,9</b> <b>2019: 4,4</b> <b>2021: 4,4</b>	E. E. Alberto Delpino 2017: 3,4 <i>2019: 8,6</i> 2021: 0,4	E.E. Dom Cabral: 2017: 2,8 2019: 3,3	E.E. Dom Cabral: <i>2017: 6,4</i> <i>2019: 10,5</i>
Ribeirão ( <b>SRE C</b> )	E. E. José Joaquim Lages 2017: 3,7 2019: 3,3 2021: 3,8	E. E. José Joaquim Lages 2017:3,2 2019:3,9 2021:1,3	E.E. João Lopes Gontijo 2017: 3,4 2019: 3,6	E.E. João Lopes Gontijo <i>2017: 9,1</i> 2019: 3,6

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Para a análise dos indicadores das escolas classificadas dentro da categoria 1, fizemos, em primeiro lugar, uma análise comparativa explicativa dos dados de todas as 06 escolas de Ensino Médio Regular. Para facilitar a identificação e visualização dos dados, destacamos em negrito os anos da(s) edição(ões) com as maiores notas do Ideb por escola e, em contraponto, em itálico, os anos da(s) edição(ões) com as maiores taxas de abandono. Nesse sentido, antes de apresentar os resultados obtidos, é importante destacar que, embora estes indicadores estejam, em princípio, correlacionados, visto que, do ponto de vista lógico e estatístico, escolas com maiores taxas de abandono tendem a tirar notas mais baixas no Ideb e vice-versa, não podemos afirmar que esta seja uma correlação de causa e efeito, principalmente porque a análise das taxas de abandono, embora mostre claramente um problema de fluxo escolar, sozinho não explica o resultado final alcançado.

Isso porque, como já apontado por alguns dos estudiosos da temática na revisão de literatura realizada, no cálculo do Ideb são consideradas outras medidas, igualmente determinantes, tais como a taxa de aprovação e o nível de aprendizado alcançado pelos alunos nas avaliações do Saeb. Assim, observa-se que as escolas investigadas com melhores resultados no Ideb foram: E.E. Pedro II (SRE-A); E.E. Alberto Delpino (SRE-B) e E.E. Olegário Maciel (SRE-A) com nota igual ou maior a 4,0 pontos. Em seguida, procedemos a análise das taxas de evasão destas escolas, para análise da correlação entre estes indicadores nestas escolas. A E.E. Pedro II, pertencente à Sre-A, alcançou boas notas em todas as edições, alcançando a maior delas (5,7), em 2021, valor bem próximo a meta projetada para o Brasil pelo PNE (6,0) até 2024, justamente no ano em que apresentou uma taxa de abandono 4%, considerada preocupante. Em contrapartida, em 2019, essa taxa de abandono mais que dobrou (8,3). Contudo, apesar disso, a escola continuou sendo bem pontuada com 4,8 pontos no Ideb. Por fim, em 2017, ano em que não foi registrado nenhum abandono nesta escola, a nota foi de 5,5, ficando abaixo da nota de 2021, somente em 0,2 pontos, mesmo com a taxa de abandono de 4%.

Este dado corrobora com a nossa percepção de que estes dados estão fortemente correlacionados, mas há outras explicações, relacionadas a outros fatores, para o desempenho evidenciado nesta escola no ano de 2017. A segunda escola, Alberto Depino, apresentou também bons resultados, destacando-se nos anos de 2019 e 2021, com a manutenção da nota 4,4 nas duas edições. Agora, ao verificar as taxas de abandono deste ano, é notório que, mesmo com alto índice de abandono, a nota manteve-se boa. Curiosamente, em 2021, com a taxa de apenas 0,4%, não houve elevação da nota em relação a edição anterior. Por fim, a situação da E. E. Olegário Maciel, confirma a tendência de bons resultados estarem atrelados a baixo índice de abandono.

A mesma lógica, é observada na E.E. Dom Cabral (SRE-B), que também se destacou por apresentar as maiores taxas de evasão da categoria. Ainda assim, embora o resultado de 2019 tenha sido o mais crítico do ponto de vista do abandono (10,5), também foi o ano com o melhor desempenho (4,0) em relação ao ano de 2017 (3,8). As escolas com os piores resultados, por sua vez, foram: E. E. Dom Cabral (2,8 e 3,3) e E. E. João Gontijo da SRE-C (3,4 e 3,6) as quais apresentaram as maiores taxas de abandono desta categoria (10,5% e 9,1%). Evidencia-se, portanto que,

apesar de haver exceções, estes indicadores, de alguma forma, estão atrelados. Com relação às escolas da subcategoria 1, elas também obtiveram melhores notas, em comparação às escolas da subcategoria 2. Quanto ao abandono, a E.E. Olegário Maciel destacou-se por possuir as menores taxas de abandono, de 0,4 e 0,1% nas edições de 2017 e 2019.

Tabela 9 – Análise descritiva da categoria 2 (EMTI) dos indicadores do Ideb x Abandono escolar - 2017 a 2021

Município	Subcategoria 2 02 edições IDEB	Subcategoria 3 Abandono
Belo Horizonte ( SRE A)	E. E. Wald Disney 2019: 3,0 2021: 3,3	E. E. Wald Disney 2019: 22,8 2021: 18,8
Belo Horizonte ( SRE B)	E.E. Guia Lopes: 2019: 2,4 2021: 2,5	E.E. Guia Lopes: 2019: 26,9 2021: 3,3
Ribeirão ( SRE C)	E.E. João Gonçalves Neto: 2017: 3,1 <b>2019: 4,0</b>	E.E. João Gonçalves Neto: 2017: 3,5 2019: 1,5

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Para a análise das escolas da categoria 2 (EMTI), utilizamos os mesmos critérios. É importante dizer que este grupo possui um número menor de amostragem de escolas porque, conforme evidenciado no quadro 1 (pág.28), nesta categoria não obtivemos amostragem de escolas da subcategoria 1 (EMTI, com 3 edições do Ideb).

Nota-se que, das 03 escolas desse grupo, apenas a E.E. João Gonçalves Neto (SRE-C) destacou-se, no quesito Ideb, alcançando em 2019, a nota 4,0, a maior desta subcategoria. Em contrapartida, esta foi a menor nota alcançada pelo grupo de escolas de destaque da subcategoria 1 (EMR, com 03 edições do Ideb), ou seja, estes dados já demonstram um contraste entre as escolas de EMR e de EMTI, quanto aos resultados.

A análise da categoria 2, demonstrou que o pior desempenho foi o da E.E. Guia Lopes (SRE-B), cujas notas ficaram abaixo de 3,0 pontos na duas edições, com a maior taxa de abandono (26,9%) dentre todas as escolas investigadas. A E.E Walt Disney (SRE-A), também registrou taxas altíssimas de abandono escolar nas duas

edições (22,8% em 2019 e 18,8 em 2021). A vantagem é que este quadro foi revertido pela EE. Guia Lopes na edição seguinte, ano que a taxa caiu de 26,9 para 3,3. Ademais, depreende-se destas análises, com clareza, uma maior correlação entre os altos índices de abandono, com baixos resultados do Ideb, perceptível pelas notas alcançadas pelas escolas de EMTI (subcategoria 2), coadunando com o demonstrado por outras pesquisas similares, conforme revisão de literatura realizada.

Tabela 10 – Análise dos indicadores do Ideb por ano de edição e do Abandono escolar por município - 2017-2021

Indicadores	Edições do Ideb			Abandono Escolar		
	2017	2019	2021	2017	2019	2021
Municípios						
Belo Horizonte	3,3	3,9	4,2	6,2	4,2	2,7
Ribeirão das Neves	3,2	3,5	3,7	6,0	4,0	2,7

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Para finalizar, ao analisarmos os resultados do Ideb de Belo Horizonte em relação ao município de Ribeirão das Neves, as notas demonstraram melhor desempenho das escolas de Belo Horizonte. Nota-se que, em 2017 as notas são bastante similares e as diferenças vão se acentuando a partir de 2019, culminando em 2021 com uma diferença de 0,5 pontos. Quanto ao abandono escolar, as taxas são bem similares nos dois municípios, em todos os anos, sendo exatamente a mesma no ano de 2021 (2,7%). Consta-se assim que, neste caso, o abandono não foi o fator determinante para a diferença de resultados no Ideb, nestes municípios.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado anteriormente, esta pesquisa buscou identificar a incidência e a investigar os indicadores anuais de abandono escolar, bem como os resultados obtidos por algumas escolas no Ideb, principal índice de aferição da qualidade do ensino, no período de 2017 a 2021. A escolha do problema de pesquisa foi impulsionada pelo quadro agravante e recorrente do abandono escolar que assola grande parte das escolas públicas brasileiras, desde os seus primórdios, comprometendo a qualidade da Educação Básica, que afeta de forma mais contundente, o Ensino Médio. Para tanto, os dados coletados foram organizados em categorias de análise, utilizadas para agrupar as escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que ofertam dois formatos de Ensino Médio: o Regular, cuja jornada é parcial e restrita a um turno apenas, e o EMTI, que implica na ampliação da jornada diária para dois turnos, denominada integral.

O *corpus* da pesquisa foi composto por escolas de dois municípios pertencentes às Superintendências Regionais de Ensino Metropolitana A, B e C da SEE/MG, localizadas em Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. A partir da coleta e análise dos dados, constatou-se que, o abandono escolar está presente nos dois formatos de ensino médio. Contudo, diante do Programa do Ministério da Educação de Fomento ao Ensino Médio Integral no Brasil, criado para subsidiar os estados brasileiros com o repasse de recursos financeiros, que aderissem, de forma voluntária, às diretrizes propostas, com vistas a atingir também a metas 6 do PNE, que, como vimos, consistem na ampliação da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, pelo menos, em 50% das escolas públicas do país. Diante disso, buscamos investigar como este formato foi implementado pelo estado de Minas Gerais e, de que maneira, este tipo de Política Nacional contribui para a mitigação do problema do abandono escolar.

Diante disso, comparamos os resultados destes dois indicadores, Ideb e abandono escolar, de escolas que ofertam o Ensino Médio Regular e o EMTI, a fim de analisar, se após a implantação do EMTI, houve algum impacto no resultado do Ideb da escola no período analisado. Os resultados das análises demonstram que, embora o abandono escolar seja recorrente nos dois formatos, e, em alguns casos, é

fator determinante de baixos resultados, há uma correlação entre estes indicadores, porém não necessariamente implicando em uma relação de causa e efeito. A análise mostrou que há casos de escolas que, mesmo com uma taxa alta de abandono, seus resultados mantiveram bons, como ocorreu com a E. E. Pedro II da SRE-A na edição de 2019. Em contrapartida, a escola E. E. Olegário Maciel, da mesma regional, também de EMR, onde a ocorrência de abandono foi quase inexistente, os resultados não foram tão satisfatórios como o esperado.

Notadamente, percebe-se que as escolas de EMR obtiveram notas mais satisfatórias e uma incidência menor de casos de abandono, enquanto as de EMTI, com uma amostragem menor, decorrente dos critérios estabelecidos, também obtiveram notas mais baixas, sendo a maior delas 4,0 pontos, pertencente ao município de Ribeirão das Neves. Duas escolas de Belo Horizonte, com melhores índices, também apresentaram altas taxas de abandono, conforme evidenciado na revisão de literatura. Cabe ressaltar também que nenhuma das escolas em que foram implementados o EMTI, tiveram os resultados divulgados nas três edições, apenas em duas delas, o que foi evidenciado pela análise das subcategorias 1 e 2. Quanto à evolução da nota do Ideb das escolas de EMTI nestas duas edições, as três escolas revelaram uma pequena evolução, sendo a maior delas apresentada pela E. E. João Gonçalves Neto, pertencente à SRE-C, localizada em Ribeirão das Neves, que avançou 0,9 pontos de 2017 para 2019.

Assim, caber salientar ainda que, a Política Nacional de Fomento ao EMTI, com relação à sua expansão, ainda deve ser impulsionada, visto que em 2022, conforme indicador 6A do PNE, apenas 18,2% dos alunos da Educação Básica eram atendidos em jornada integral. O PNE estabelece a meta de que, pelo menos, 25% dos alunos sejam contemplados com a jornada integral. As estatísticas evidenciaram o quão desafiadora é a situação, visto que será necessário ultrapassar a marca de crescimento registrada até 2022 que era de 4,7%, a fim de obter os 6,8% necessários, em um prazo de pouco mais de 01 ano. Da mesma forma, percebe-se, quanto ao indicador 6B, da mesma meta, que estabelece que as escolas públicas devem ofertar o ensino integral a, pelo menos 50% dos alunos da Educação Básica, os desafios são ainda maiores, pois no Brasil, em 2022, o percentual era de apenas 27% das escolas.

Já a Política de EMTI em Minas Gerais, no período de 2017 a 2021, ao contrário do que se esperava, apresentou queda no número de matrículas no Ensino Médio. Ainda assim, constatou-se que, de 2018 a 2022, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 36%, conforme o Censo de 2022. Por fim, cabe salientar que o estudo apresenta limitações temporais, que não nos permitiram, o aprofundamento de outros fatores, tanto internos como externos às unidades escolares, que poderiam estar atrelados a outras situações importantes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que estão inseridas estas escolas. Dessa forma, espera-se que este estudo, possa contribuir para subsidiar outros trabalhos que deem continuidade à análise do presente problema de pesquisa, tais como os impactos de outros fatores que afetam o acesso, a permanência e a saída prematura de jovens estudantes em idade de escolarização, sobretudo do Ensino Médio, cujos desafios continuam desafiadores diante do quadro de desigualdades que acomete a sociedade brasileira.

#### 5.1 Proposta de ações de intervenção para mitigação do abandono escolar no Ensino Médio.

Diante disso, visando contribuir para a mitigação do abandono escolar no Ensino Médio, apresentamos abaixo o quadro 3, que contém propostas de ações articuladas de intervenção, baseadas em um Planejamento Estratégico, que leve em conta o mapeamento das necessidades de cada aluno, práticas exitosas e pesquisas acadêmicas que sinalizaram a realização de ações que se mostraram eficientes no enfrentamento dos fatores que podem desencadear o abandono (interrupção temporária) da trajetória escolar do aluno ou mesmo a evasão escolar (saída definitiva da escola).



Quadro 3 - Proposta de ações de intervenção para contribuir para a mitigação do abandono escolar no Ensino Médio.

Elementos	Planejamento Estratégico de Ações Articuladas em Rede de curto a médio prazo.
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Desenvolver um Planejamento Estratégico, com metas de curto e médio prazos, com a participação ativa de vários atores sociais e membros da comunidade escolar (gestores, professores, pais, alunos, psicólogos, oficinairos, artista, assistentes sociais, dentre outros) para a realização de ações articuladas em rede, utilizando ações sociais já existentes no entorno do território da Escola, para realizar intervenções, a partir de um mapeamento dos fatores que podem levar o aluno a interromper sua trajetória escolar.</li> <li>✚ Definição em conjunto, de estratégias mais assertivas de acordo com a problemática apresentada pelo aluno, visando o seu acolhimento em suas necessidades e dificuldades, que, muitas vezes, quando não resolvidas, levam o estudante a pensar que o abandono ou evasão da escola seja a única alternativa possível. Este mapeamento, deve levar em conta a análise de três domínios: Escola, Aluno e Família, que pode ser o foco do problema que desfavorece ou mesmo impede a permanência deste aluno na Escola.</li> </ul>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Gestores e analistas da SEE/MG das Superintendências, professores, pais, alunos, psicólogos, oficinairos, artistas, empreendedores, ativistas, assistentes sociais, Secretarias de Esporte, Cultura, Conselheiros Tutelares, defensores públicos, dependendo da situação e da problemática a ser combatida.</li> </ul>
Detalhamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Essas ações podem ser desenvolvidas de diversas formas, por intermédio de Planos de Ação bem estruturados, com objetivos claros, que visem combater ou mesmo sanar a raiz do problema que desencadeou o desligamento do aluno da Escola, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ - Suporte financeiro a alunos que comprovadamente necessitam trabalhar para ajudar na renda familiar, por meio da criação de bolsas, parcerias com empresas da sociedade civil para manutenção deste aluno na escola;</li> <li>✚ - Acompanhamento pedagógico ao aluno e familiares com problemas de ordem pessoal, tais como aconselhamento, organizar rodas de conversa, palestras, encaminhamentos para atendimento médico especializado, dentre outros;</li> <li>✚ - Criação de grupos de monitoria, aulas de nivelamento de conteúdos diagnosticados com grandes defasagens para os alunos com dificuldades de aprendizagem;</li> <li>✚ - Oferta de uma Agenda de Atividades Extracurriculares programadas, tais como excursões, visitas técnicas a empresas de fomento a jovens aprendizes, participar de eventos promovidos por Universidades, Ongs, de pesquisa e extensão que ampliem a visão de futuro do aluno, a fim de que ele conceba a educação como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, ou seja, que faça sentido para o seu Projeto de Vida.</li> <li>✚ - Ofertar espaços de discussões sobre carreira, saúde mental, mercado de trabalho, convivência familiar, direitos humanos, orientação vocacional, dentre outros.</li> <li>✚ - Oferta de infraestrutura adequada, tanto física como humana, buscando promover ações como gincanas, basares, campanhas de conscientização, sobre temas como empatia, direitos humanos, amor ao próximo, desenvolvimento sustentável, autorealização e outros levantados pelo grupo de estudantes.</li> <li>✚ - Desenvolver projetos que despertem o sentimento de pertencimento à Comunidade Escolar.</li> </ul> </li> </ul>
Efeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ - Colocar o Projeto de Vida, os sonhos destes alunos, como objetivo central das ações, a fim de que a sua permanência na escola faça sentido.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

## Referências

AGÊNCIA MINAS GERAIS, 2022. Disponível em: < [Agência Minas Gerais | Ideb em Minas mantém índice histórico do ensino médio e cresce nos anos finais do fundamental \(agenciaminas.mg.gov.br\)](https://agenciaminas.mg.gov.br) Acesso em 13 set. 2023.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120376, 2023.

BIROCHI, R. Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: **CAPES: UAB**, 2014. 178p.: il. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145396/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GP%20-%20Metodologia%20de%20Estudo%20e%20de%20Pesquisa%20em%20Administracao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2023

BRASIL. República Federativa. Portaria Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - nº 250/21. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021a. Diário Oficial da União. Disponível em: . Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017.. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019. Matrizes e escalas. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020. Resultados. Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. IBGE. Programa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. República Federativa. Resumo Técnico. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, 2017b, p. 6-7. Disponível em: [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#)

BRASIL. República Federativa. Resumo Técnico. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, 2019b, p. 6-7. Disponível em: [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#)

BRASIL. República Federativa. Resumo Técnico. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, 2021, p. 6-7. Disponível em: [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#)

\_\_\_\_\_. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf) Acesso em 30 ago 2023.

\_\_\_\_\_. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF:

Inep, 2022. Disponível em \_\_\_\_\_. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf) Acesso em 30 ago 2023. Acesso em 20 ago 2023.

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf) Acesso em 30 mar 2022

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto, Brasília, 2017. Disponível em acessado em março de 2021. [ [Links](#) ]

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de setembro de 2016. Disponível em acessado em março de 2021. [ [Links](#) ]

BRASIL. Portaria 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em acessado em março de 2021. [ [Links](#) ]

BRASIL. Portaria 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em acessado em março de 2021. [ [Links](#) ]

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, Diário oficial da União. 2 de março de 2017.

BRASIL. IBGE. Programa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar 2016. Notas estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, Diário oficial da União. 2 de março de 2017. LIMA, Carla da Conceição de;

CAETANO, Maria Raquel; SCHERER, Renata Porcher. EVASÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO. **Criar Educação**, v. 12, n. 1, p. 228-243, 2023. CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha, 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'AVILA, Thaianne da Silva; SEVERO, Ricardo Gonçalves. Política de ensino médio em tempo integral: um estudo de caso. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 3, p. 156-170, 2022.

DE JESUS-LOPES, Jose Carlos; MACIEL, Wilson Ravelli Elizeu; CASAGRANDA, Yasmin Gomes. Check-list dos elementos constituintes dos delineamentos das pesquisas científicas. **Desafio Online**, v. 10, n. 1, 2022.

DOS SANTOS, Cássia Ramos; BASTOS, Regiane Gonçalves; DE OLIVEIRA, Veronica Heloisa. Desafios da gestão contra a evasão escolar no ensino médio das escolas públicas. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, 2020.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Heyde Ferreira et al. O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. 2019.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: Julho/2023.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, C. Flexibilizar para quê? As meias verdades da reforma do ensino médio? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

MACHADO, Vinicius Noveli. PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL X REALIDADE: UMA RELAÇÃO ENTRE A EVASÃO ESCOLAR E A VULNERABILIDADE. **Ensaio Pedagógico**, v. 6, n. 1, p. 33-45, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Caminhos para a educação integral e integrada de minas gerais: Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/ POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019. Belo Horizonte, 2019. 259

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Ensino Médio em tempo integral. Subsecretaria de desenvolvimento da educação básica. Belo Horizonte, 2020

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Caminhos para a educação integral e integrada de minas gerais: Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/ POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, Cristiano Nívio de. Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. 2017.

INEP. Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação. Disponível em: . Acesso em: 24 de ago. de 2023.

SANTOS, Maria Paula Gomes. O Estado e os problemas contemporâneos. rev. atual. **Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC**, 2014.

SILVA, Emerson Moreira da; PEREIRA, Gabriel Mesquita; LIMA, João Lucas Marinho Silva. Desafios da permanência/evasão estudantil na escola em tempo integral: aproximações a partir do Programa Residência Pedagógica. 2019.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

TEMP, H.; COUTINHO, R. X. Evasão escolar no ensino médio: uma análise cienciométrica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e8391210785, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10785. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10785>. Acesso em: 17 ago. 2023.