

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Auxiliadora Maia Sá de Carvalho

**Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das
Atividades Integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de
Minas Gerais**

Juiz de Fora

2024

Auxiliadora Maia Sá de Carvalho

**Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das
Atividades Integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de
Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Auxiliadora Maia Sá de.
Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das Atividades Integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais / Auxiliadora Maia Sá de Carvalho. – 2024.
252 f.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Formação de Professores. 3. Planejamento Escolar. I. Gonçalves de Souza, Elisabeth, orient. II. Título.

Auxiliadora Maia Sá de Carvalho

Título: Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das Atividades Integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação
Pública Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública

Aprovada em 26 de Julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientador

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Prof(a) Dr(a). Claudia da Costa Guimarães Santana

Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro - FAETERJ

Prof(a) Dr(a). Felipe da Silva Ferreira

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Juiz de Fora, 03/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 09/08/2024, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA SILVA FERREIRA, Usuário Externo**, em 22/08/2024, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia da Costa Guimarães Santana, Usuário Externo**, em 23/08/2024, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1847457** e o código CRC **B3FCB831**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria do Carmo; meu marido, Gustavo e à minha filha Lívia, com quem compartilhei angústias e alegrias no decorrer de sua realização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por nunca me deixar perder a fé de que seria possível.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por me dar condições de cursar este mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À orientadora Professora Doutora Elisabeth Gonçalves de Souza, cujas orientações foram fundamentais para a qualidade acadêmica deste trabalho.

À assistente de orientação Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelo acompanhamento em grande parte do processo de escrita desta dissertação e pelas intervenções constantes e assertivas, sempre visando um texto bem elaborado e completo.

Ao assistente de orientação Alexandre Luís de Oliveira, pelo direcionamento e apoio nesse processo de finalização de escrita.

À Professora Doutora Claudia da Costa Guimarães Santana e ao Professor Doutor Felipe da Silva Ferreira pelas valiosas considerações feitas por ocasião do exame de qualificação.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelo profissionalismo evidenciado ao longo do curso.

A todos os colegas de curso pelo companheirismo durante a caminhada.

À equipe de profissionais da escola pesquisada, pela disposição em participar desta pesquisa, viabilizando a análise documental e a realização do trabalho de campo conforme planejado, bem como por acreditarem na importância deste estudo.

Por fim, aos meus familiares, por compreenderem a necessidade de me dedicar aos estudos, o que implicou certas renúncias em relação a eles.

“Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6).

“Todas as escolas precisam ser de Educação Integral, mesmo que não sejam de tempo integral” (Gadotti, 2009, p. 37).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão discute os desafios enfrentados durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola da rede pública, situada em uma cidade do interior de Minas Gerais. O objetivo é analisar as dificuldades evidenciadas na leitura de documentos disponibilizados pela escola no que concerne às particularidades pedagógicas da política e relacionadas à formação de professores e planejamento escolar, de modo específico em relação às disciplinas das Atividades Integradoras. A partir dessa análise, pretende-se ter uma compreensão mais aprofundada do contexto em questão, examinando as contribuições teóricas existentes na área, para, então, propor estratégias que auxiliem na superação dos desafios identificados. O objetivo geral é analisar como a gestão escolar atua em relação ao acompanhamento pedagógico das disciplinas das Atividades Integradoras do EMTI, a fim de identificar os desafios existentes e propor ações que ajudem na sua superação. Os objetivos específicos delineados são os seguintes: descrever o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola pesquisada, evidenciando os desafios que foram se apresentando durante esse percurso, analisar as dimensões de organização, currículo e gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras, a fim de compreender quais desses fatores concentram as maiores dificuldades junto à escola pesquisada e propor estratégias que apoiem a gestão no sentido de superar os desafios enfrentados no ambiente escolar. Dessa forma, a questão que resume essa pesquisa é: de que forma a gestão escolar pode atuar para superar ou amenizar os desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras surgidos com a implementação do EMTI? A metodologia é predominantemente qualitativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas para realização da pesquisa foram: análise documental, entrevista semiestruturada com o diretor escolar e coordenador geral do EMTI e grupo focal com professores. Como fonte documental, foram analisadas as atas das reuniões pedagógicas, termos de visita de inspetoras escolares, planejamentos dos professores e Projeto Político-Pedagógico a fim de se ter um panorama geral do problema pesquisado. Outrossim, foram analisadas leis federais

e estaduais, resoluções e documentos orientadores relacionados diretamente ao EMTI em Minas Gerais. As informações coletadas foram analisadas e compreendidas a partir do seguinte referencial teórico: Vasconcelos (2014), Luck (2009), Luckesi (1992), Libâneo (2004; 2015), Gatti (2019), Nóvoa (2019), dentre outros. A pesquisa destaca a deficiência na formação permanente dos professores, causada pela sobrecarga de tarefas administrativas, falta de tempo para reuniões pedagógicas, dificuldade de conciliar cursos com horários de trabalho e o fato de muitos trabalharem em várias escolas. Além disso, há uma lacuna no planejamento escolar devido à falta de acompanhamento da equipe pedagógica. O Plano de Ação Educacional proposto visa melhorar a estrutura de formação contínua através do diálogo entre a equipe escolar e parcerias com outras instituições e aprimorar o planejamento escolar com ações que envolvem práticas colaborativas.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Formação de Professores; Planejamento Escolar.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Assessment (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Assessment (CAEd) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case discusses the challenges faced during the process of implementing Full-Time Secondary Education (EMTI) in a public school, located in a city in the interior of Minas Gerais. The objective is to analyze the difficulties evidenced in reading documents made available by the school regarding the pedagogical particularities of the policy and related to teacher training and school planning, specifically in relation to the disciplines of Integrative Activities. From this analysis, we intend to have a more in-depth understanding of the context in question, examining the existing theoretical contributions in the area and then proposing strategies that help in overcoming the identified challenges. The general objective is to analyze how school management acts in relation to the pedagogical monitoring of the EMTI Integrative Activities subjects in order to identify existing challenges and propose actions that help to overcome them. The specific objectives outlined are the following: describe the process of implementing Full-Time Secondary Education in the researched school, highlighting the challenges that were presented during this journey, analyze the dimensions of organization, curriculum and pedagogical management of the disciplines of Integrative Activities, in order to understand which of these factors cause the greatest difficulties in the researched school and propose strategies that support management in overcoming the challenges faced in the school environment. Therefore, the question that summarizes this research is: how can school management act to overcome or alleviate the challenges in the pedagogical management of Integrative Activities subjects that arose with the implementation of Full-Time Secondary Education? The methodology is predominantly qualitative. The data collection techniques used to carry out the research were: document analysis, semi-structured interview with the school director and general coordinator of EMTI, focus group with teachers. As a documentary source, the minutes of pedagogical meetings, terms of visit by school inspectors, teachers' plans and the Pedagogical Political Project were analyzed in order to have a general overview of the researched problem. Furthermore, federal and state laws, resolutions and guiding documents directly related to EMTI in Minas Gerais were

analyzed. The information collected was analyzed and understood based on the following theoretical framework: Vasconcelos (2014), Luck (2009), Luckesi (1992), Libâneo (2004), Gatti (2019), Nóvoa (2019), among others. The research reveals that several factors contribute to the deficiency in ongoing teacher training, including overload of administrative tasks, lack of time for pedagogical meetings, difficulty in reconciling training courses with work schedules and the fact that many teachers work in multiple schools. Furthermore, there is a gap in school planning due to the lack of monitoring by the pedagogical team. The proposed Educational Action Plan aims to improve the continuous training structure and school planning, through several specific initiatives.

Keywords: Full-Time Secondary Education; Teacher training; School Planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Matriz Curricular Ensino Médio Integral – Parte Flexível do Currículo ..	40
Quadro 2 - Matriz Curricular Ensino Médio Integral – Atividades Integradoras	47
Quadro 3 - Matriz Curricular Ensino Médio Integral – Novo Ensino Médio – 1º ano	54
Figura 1 - Ciclo de Melhoria Contínua – PDCA	55
Quadro 4 - Documentos elaborados pela equipe escolar em 2022.....	55
Quadro 5 - Funcionamento EEEPV/2023.....	60
Quadro 6 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona	62
Quadro 7 - Nível de Esforço Docente da EEEPV	63
Quadro 8 - Planejamento EEEPV/2022	70
Quadro 9 - Planejamento EEEPV/2023	71
Quadro 10 - Estratégias Pedagógicas EEEPV/2022 – Atividades Integradoras	75
Quadro 11 - Disciplinas das Atividades Integradoras EEEPV/2022	77
Quadro 12 - Disciplinas das Atividades Integradoras EEEPV/2023	77
Quadro 13 - Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores EEEPV/2022 ..	79
Quadro 14 - Professores do EMTI na EEEPV/2022.....	80
Quadro 15 - Professores EEEPV/2023	82
Quadro 16 - Síntese das Atas das Reuniões Pedagógicas EEEPV/2022	85
Quadro 17 - Atuação do EEB no EMTI da EEEPV/2022	90
Quadro 18 - Atuação do CG do EMTI na EEEPV/2022.....	90
Quadro 19 - Informações sobre a disciplina Projeto de Vida EEEPV/2022	92
Figura 2 - Atividades e Prazos da EEEPV/2023.....	94
Quadro 20 - Instrumentos de pesquisa usados na pesquisa de campo	128
Quadro 21 - Síntese das Propostas do PAE	170
Quadro 22 - Ações a serem executadas na EEEPV	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados referentes à expansão do EMTI em Minas Gerais	58
Tabela 2 - Taxas de distorção idade/série 2022	61
Tabela 3 - Taxas de aprovação/reprovação e abandono 2021/EEEPV	61
Tabela 4 - Quadro de servidores da EEEPV/2023	62
Tabela 5 - Percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino/EEEPV	63
Tabela 6 - Resultados Avaliações Externas.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Atividades Integradoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CG	Coordenador geral
CIC	Campos de Integração Curricular
Cieps	Centros Integrados de Educação Pública
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Eletrônico Digital
EEB	Especialista da Educação Básica
EEEPV	Escola Estadual Educação para a Vida
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EMTIP	Ensino Médio em Tempo Integral Profissional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Estudos Orientados
FGB	Formação Geral Básica
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNCC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde

PAE	Plano de Ação Educacional
Pati	Projeto Aluno de Tempo Integral
PCA	Professor Coordenador de Área
PDCA	Ciclo de Melhoria Contínua
PDEMG	Plano Decenal de Educação de Minas Gerais
PET	Plano de Estudos Tutorado
PET	Plano de Estudos Tutorados
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Polem	Polos de Educação Múltipla
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeeti	Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral
Proeti	Projeto Escola de Tempo Integral
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL, EM MINAS GERAIS E NA ESCOLA ESTADUAL EDUCAÇÃO PARA A VIDA ...	25
2.1	APRESENTAÇÃO DO EMTI NO CENÁRIO NACIONAL.....	28
2.2	IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI EM MINAS GERAIS.....	38
2.3	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL educação para a vida	59
2.4	IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA EEEPV	68
2.4.1	Aspectos de gestão pedagógica do planejamento escolar do EMTI na EEEPV.....	69
2.4.2	Aspectos da formação pedagógica para atuação dos professores no EMTI na escola pesquisada	76
2.4.3	Condução isolada da disciplina Projeto de Vida.....	91
3	ANÁLISE TEÓRICA DA GESTÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	97
3.1	ANÁLISE TEÓRICA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	97
3.1.1	Gestão pedagógica do planejamento escolar	98
3.1.2	Gestão pedagógica da formação continuada	110
3.2	METODOLOGIA.....	121
3.3	ANALISANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA EEEPV.....	129
3.3.1	Ensino Médio em Tempo Integral: desafios e possibilidades	130
3.3.2	Formação continuada para os professores do Ensino Médio em Tempo Integral.....	143
3.3.3	Planejamento escolar em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral.....	155
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE AÇÕES QUE PODEM AUXILIAR A ESCOLA NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS IDENTIFICADOS NESTE ESTUDO DE CASO.....	167
4.1	DELINEAMENTO DO PAE	174
4.2	DETALHAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS.....	179

4.2.1	Elaboração de Projeto direcionado à melhoria do planejamento escolar	179
4.2.2	Criação de salas temáticas por área de conhecimento	182
4.2.3	Troca de experiências: fortalecendo a formação para o EMTI	183
4.2.4	Avaliação e redistribuição de responsabilidades no EMTI	184
4.2.5	Proposição de formação complementar em horários compatíveis	186
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO SOBRE FORMAÇÃO PARA AS DISCIPLINAS DE AI DO EMTI EM 2022.....	204
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	205
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL	207
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	208
	APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS.....	210
	APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE GRUPOS FOCAIS.....	225

1 INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, a educação brasileira vem passando por diversas transformações na tentativa de oferecer ensino de qualidade para todos. Algumas experiências de Educação Integral foram implementadas no Brasil desde a década de 1950, com a intenção de oferecer ao estudante um ensino que o atendesse em sua integralidade, e voltadas especialmente para o Ensino Fundamental. Dentre elas, vale ressaltar a iniciativa das Escolas Parque, em Salvador, no começo dos anos 1950, idealizadas por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, a partir da década de 1980. Essas iniciativas¹ ofereciam aos alunos, além do conteúdo escolar, refeições completas e atendimento médico e odontológico. Mais recentemente, o Programa Mais Educação foi instituído em 2007, implementado a nível nacional com o objetivo de fomentar a Educação Integral no Ensino Fundamental, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar em escolas públicas.

Torna-se importante, nesse ponto, entender que existe uma diferença conceitual entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Para Cavaliere (2007), a Educação Integral é baseada na ideia de que os conhecimentos devem ser abordados de forma interdisciplinar e conectados à vida e às experiências dos alunos. Essa abordagem visa promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma simultânea. Em uma escola que ofereça Educação em Tempo Integral, existem diversas oportunidades para promover a Educação Integral, uma vez que os alunos passam mais tempo na instituição. No entanto, o simples aumento da carga horária não é suficiente para sustentá-la. Segundo Moll (2012), é crucial que os horários e espaços escolares sejam organizados de maneira a facilitar o desenvolvimento do direito a aprendizagens significativas em diversos aspectos para os estudantes, inclusive incorporando outros ambientes além da escola².

Assim, até a década de 2000, a etapa do Ensino Médio não era contemplada nas experiências ou leis que tratavam da Educação Integral. A consolidação de estratégias voltadas para a Educação Integral no Ensino Médio ocorreu somente

¹ É possível encontrar mais informações sobre as Escolas Parque idealizadas por Anísio Teixeira em Cavaliere, (2010). Sobre os Cieps, mais informações estão disponíveis em Mignot (2001).

² Esta reflexão sobre a diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral se aprofunda na introdução do Capítulo 2.

com a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (Brasil, 2014a). O Plano contém uma meta específica para a Educação Integral, a meta 6, “que trata do compromisso de oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (Brasil, 2014b, p. 28).

Em Minas Gerais (MG), a Educação Integral teve início em 2003, também atendendo especificamente alunos do Ensino Fundamental. A proposta foi direcionar as vagas a alunos com defasagem de aprendizagem e distorção série-idade, para que o aumento do tempo na escola fosse utilizado para recompor aprendizagens identificadas nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Diante do conceito de Educação Integral apresentado anteriormente, verifica-se que a proposta do estado não se enquadrava no conceito de Educação Integral, mas de oferta de Ensino Integral, visto que tinha o objetivo de aceleração da aprendizagem, e não o de desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade. Desde então, foram criados diversos projetos, como “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa”³ (2003), “Projeto Aluno de Tempo Integral”⁴ (2004), “Projeto Escola de Tempo Integral” (2008)⁵ e “Projeto Estratégico de Educação Integral”⁶ (2011), todos atendendo exclusivamente alunos do Ensino Fundamental.

O atendimento a alunos do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais foi iniciado em 2016, com a adesão do estado ao Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral de Ensino Médio, regulamentado pela Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a) e embasado na Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016b). A princípio, com um número reduzido de escolas, o programa está ativo e vêm ampliando progressivamente o quantitativo de escolas contempladas. Desde então, Documentos Orientadores são publicados anualmente no sentido de direcionar e regulamentar o funcionamento das escolas que foram inseridas nesse programa.

Dentre estas orientações do Programa, destacam-se aqueles referentes às aulas da parte diversificada do currículo, pois, com o objetivo de uma Educação Integral que aborde a totalidade do estudante, algumas disciplinas foram

³ Outras informações estão disponíveis em Prado (2012).

⁴ É possível encontrar mais informações em Minas Gerais (2004).

⁵ Para aprofundar a compreensão sobre o assunto, recomenda-se a leitura de Soares *et al.* (2014).

⁶ É possível ler mais a respeito em Souza e Palafox (2015).

acrescentadas à Matriz Curricular, como Projeto de Vida e Educação para o Mundo do Trabalho. Essa inclusão desempenha um papel fundamental na construção de uma Educação Integral e significativa. Ao integrar essas disciplinas à parte diversificada do currículo, foi proporcionado aos estudantes uma abordagem abrangente, que vai além do aprendizado puramente acadêmico. O Projeto de Vida, ao focar no autoconhecimento, metas pessoais e planejamento futuro, se entrelaça naturalmente com a Educação para o Mundo do Trabalho, que visa preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mercado. Essa conexão não apenas enriquece a formação acadêmica, mas, também, permite aos estudantes aplicarem seus conhecimentos de forma prática e contextualizada. Dessa maneira, ao incorporar essas disciplinas de maneira articulada, pode-se promover uma Educação Integral que não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas capacita os alunos para enfrentar os desafios da vida de maneira mais informada e preparada.

Em 2022, o EMTI foi implementado na Escola Estadual Educação para a Vida⁷ (EEEPV), em uma cidade do interior de Minas Gerais. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e, dessa forma, aprofundar meus estudos e melhorar minha atuação profissional. Como tema de minha dissertação final, deveria escolher para pesquisar e analisar, um problema enfrentado pela escola, a fim de propor ações no sentido de resolver ou amenizar o problema pesquisado.

Sendo professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), estou diretamente envolvida em problemas que, por vezes, envolvem os alunos, profissionais e, até mesmo, implementação de Políticas Públicas, como é o caso do EMTI.

Dentro dessa perspectiva e partindo da realidade vivenciada diariamente, foi percebida, ao longo do ano de 2022, uma dificuldade na implementação do EMTI. A partir da leitura de documentos disponibilizados pela escola para análise, foram evidenciadas dificuldades no que diz respeito a aspectos como planejamento escolar, formação de professores e condução das especificidades pedagógicas da política, que delinearam, portanto, desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras (AI). Sendo assim, justifica-se uma pesquisa dessa

⁷ Nome fictício utilizado para garantir o sigilo dos dados usados durante a pesquisa.

realidade de forma a compreender melhor o contexto do ocorrido, analisar as produções teóricas da área sobre o assunto, para, então, propor estratégias que possam ajudar na superação de tais desafios.

Esses desafios de gestão pedagógica da parte diversificada do currículo do EMTI norteiam, então, a pesquisa aqui apresentada. Partindo do pressuposto de que o EMTI visa a formação do estudante em todas as suas dimensões (social, emocional e cognitivo), admite-se que as disciplinas da parte diversificada do currículo, chamadas de Atividades Integradoras, são tão importantes quanto às da Formação Geral Básica (FGB). Assim, elas merecem especial atenção, visto que são inéditas tanto para os alunos quanto para os professores que as lecionam, que enfrentaram grandes desafios no entendimento e implementação da proposta dessa política na instituição. A dissertação pretende, portanto, ter como contexto de pesquisa os desafios na gestão pedagógica da EEEPV, que se relacionam, especificamente, às questões de planejamento das disciplinas das Atividades Integradoras do EMTI e à formação dos professores que lecionam tais disciplinas.

A partir disso, a pergunta que se pretende investigar a fim de se chegar a uma possível resposta é: **de que forma a gestão escolar pode atuar para superar ou amenizar os desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras surgidos com a implementação do EMTI?** Tomando como referência essa questão de investigação, tem-se como objetivo geral analisar como a gestão escolar atua em relação ao acompanhamento pedagógico das disciplinas das Atividades Integradoras do EMTI, a fim de identificar os desafios existentes e propor ações que ajudem na sua superação. Os objetivos específicos são:

- a) descrever o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola pesquisada, evidenciando os desafios que foram se apresentando durante esse percurso;
- b) analisar as dimensões de organização, currículo e gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras, a fim de compreender quais desses fatores concentram as maiores dificuldades junto à escola pesquisada;
- c) propor estratégias que apoiem a gestão no sentido de superar os desafios enfrentados no ambiente escolar.

A fim de alcançar tais objetivos, esta dissertação está dividida em mais três capítulos. No capítulo descritivo (capítulo 2), é apresentado o contexto em que o caso de gestão está envolvido, expondo, também, os dados que dimensionam/caracterizam as dificuldades de gestão pedagógica enfrentadas pela escola na implementação do EMTI. É feita uma apresentação inicial dos marcos históricos legais que consolidaram as políticas de Educação Integral no cenário nacional e estadual, especialmente para a etapa do Ensino Médio.

Posteriormente, será apresentado o contexto da EEEPV, que, em 2022 deu início ao processo de implementação do EMTI. Para caracterizar esse processo de implementação, considerando especialmente a dimensão da gestão pedagógica do EMTI, são apresentadas três principais dificuldades que até então foram identificadas. A primeira dificuldade diz respeito à gestão pedagógica do planejamento escolar, que não acontece de forma sistematizada, pois, na EEEPV, não há a elaboração do Planejamento Anual pelos professores. A segunda dificuldade apresentada diz respeito à formação pedagógica precária para atuação dos professores no EMTI. Serão apresentados dados que demonstram que na escola praticamente não aconteceu formação: os professores não fizeram cursos fora do ambiente escolar em suas áreas de atuação (exceto um professor) e em poucos momentos as reuniões pedagógicas gerais e as reuniões por área de conhecimento foram aproveitadas de modo que essa formação acontecesse internamente. Por fim, ainda no capítulo descritivo, será apresentada a dificuldade na condução da disciplina Projeto de Vida, que tem acontecido de maneira desvinculada das outras disciplinas do EMTI.

O capítulo 3 será iniciado com uma exposição teórica acerca dos eixos temáticos dessa pesquisa: gestão pedagógica do planejamento escolar e gestão pedagógica da formação continuada. Para tanto, discutem-se as bases teóricas do Planejamento Escolar e Formação Continuada a partir de autores reconhecidamente importantes nessas áreas.

Inicialmente, na primeira subseção teórica, serão apresentados conceitos e concepções relacionadas aos objetivos que o planejamento foi adquirindo de acordo com o contexto em que estava inserido, bem como as finalidades e os níveis que ele apresenta dentro do ambiente escolar de acordo com as concepções de Vasconcelos (2014). Esses pontos serão relacionados às etapas do planejamento, à

importância de estar vinculado à proposta de ensino da instituição escolar de um modo geral e à relevância de que ele sintetize a base curricular institucional, conforme salienta Luck (2009) e Libâneo (2004). Também será discutida, embasada nos princípios de Luckesi (1992), a importância da participação da gestão escolar no processo de construção do planejamento de forma a garantir que ele seja construído de forma coletiva, democrática e participativa, mas que, ao mesmo tempo, ele seja uma ferramenta que assegure a autonomia dos docentes.

A segunda subseção teórica do capítulo 3 traz reflexões sobre a gestão pedagógica da formação continuada. A princípio, serão apresentados aspectos históricos do processo de formação inicial e indução à carreira docente nas instituições de Ensino Superior e nas escolas de Educação Básica, de acordo com as perspectivas de Gatti (2019). Em seguida, serão feitas reflexões acerca das ideias de Nóvoa (2019) sobre a simplificação dada à formação de professores, acompanhadas do ponto de vista de Libâneo (2004) sobre a dissociação entre o conhecimento disciplinar e pedagógico que ocorrem nessa formação. Por fim, serão trazidas para reflexão a questão da formação continuada como forma de consolidar a identidade profissional do educador e promover uma abordagem pedagógica de excelência, de acordo com as concepções de Gatti (2019) e Nóvoa (2019).

Por fim, a seção 3.2 abordará os aspectos metodológicos desta pesquisa, descrevendo os recursos utilizados para desenvolvê-la, bem como a análise dos dados da pesquisa de campo. A coleta de dados se dará por meio da análise documental, da realização de grupo focal com professores por área de conhecimento e de entrevista semiestruturada com o diretor escolar e coordenador geral (CG) do EMTI.

Na última seção do capítulo 3, serão analisados os dados provenientes da pesquisa de campo, os quais serão integrados de forma coesa com o referencial teórico adotado para este estudo. Serão explorados os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas durante a implementação do EMTI na EEEPV. Além disso, serão consideradas informações sobre a formação oferecida aos professores e o planejamento escolar desenvolvido nesse período. Esses dados foram coletados por meio de entrevistas com o diretor escolar, o coordenador do EMTI em 2022 e grupos focais realizados com os professores envolvidos no processo. Todas as análises serão embasadas nas contribuições de autores renomados na área da Educação

Integral e Educação em Tempo Integral, assim como na formação continuada de professores e no planejamento escolar.

Para refletir sobre os temas mencionados, essa seção será estruturada em três eixos de análise: na primeira subseção, aborda-se o Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da investigação dos desafios enfrentados durante a implementação do EMTI na escola em estudo, conforme identificado nas entrevistas e nos grupos focais. Adicionalmente, serão exploradas as estratégias adotadas pela gestão e pelos professores para superar esses desafios e as possíveis soluções apontadas. Na segunda subseção, será abordada a formação continuada disponibilizada (ou não) aos professores envolvidos na implementação do EMTI. Será realizada uma análise da formação continuada que foi (ou não) oferecida durante o processo de implementação do EMTI na escola em estudo. Na subseção final, o destaque será dado ao planejamento escolar. Será realizada uma reflexão sobre o planejamento escolar desenvolvido durante a implementação do EMTI na escola objeto de pesquisa, indicando os pontos favoráveis e deficitários observados na pesquisa de campo.

O capítulo 4 é desenvolvido com a finalidade de propor ações a serem desenvolvidas pela escola pesquisada, com vistas à superação dos desafios em relação à formação continuada de professores e planejamento escolar. Apresenta-se, então, um Plano de Ação Educacional (PAE) com ações propositivas articuladas a partir dos eixos teóricos “Gestão pedagógica do planejamento escolar” e “Gestão pedagógica da formação continuada”, considerando a relação desses eixos com a oferta de uma Educação Integral de qualidade. Ainda no capítulo 4, essas ações são descritas detalhadamente, a fim de esclarecer seus propósitos e como serão executadas, bem como evidenciar a relação delas com o caso de gestão estudado.

Por fim, as considerações finais trazem algumas reflexões acerca da realização desta pesquisa, com destaque para a importância do trabalho coletivo em todas as situações pedagógicas. Nesta perspectiva, são tecidas considerações acerca da necessidade de se buscar alternativas de modo que os profissionais da educação tenham tempo, dentro de sua jornada semanal de trabalho, de discutirem e exporem suas experiências e dificuldades no que tange à formação continuada e ao planejamento escolar. Também são apresentadas algumas reflexões sobre as

limitações e as possibilidades que esse estudo demonstrou ao longo de sua realização.

2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL, EM MINAS GERAIS E NA ESCOLA ESTADUAL EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Ao se falar em Educação Integral, algumas ideias surgem acerca dos conceitos e possibilidades que a envolvem. Por isso, no início deste capítulo, considera-se relevante explicar as diferenças conceituais existentes entre as expressões Educação Integral e Educação em Tempo Integral para orientar a posterior mobilização e compreensão do uso de tais termos no decorrer da pesquisa.

Segundo Cavaliere (2007), o Brasil teve muitas iniciativas visando o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, com a ampliação da jornada desse alunado na instituição. Porém, a ampliação do tempo na escola não garante a constituição de práticas educativas diferentes, que atinjam o objetivo de desenvolver o aluno em sua integralidade. Há, portanto, uma diferença conceitual entre ampliação da jornada escolar e Educação Integral. Cavaliere (2007) discorre a respeito das especificidades da Educação Integral: “uma concepção de Educação Integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas” (Cavaliere, 2007, p. 1022). Assim, em termos conceituais, é pressuposto que a Educação Integral trate os conhecimentos de forma interdisciplinar e integrada à vida e às vivências dos alunos, de modo que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social ocorra de forma concomitante.

Para Arroyo (2012), para que a escola ofereça Educação Integral, é preciso

alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de Educação Integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (Arroyo, 2012, p. 44).

Igualmente, para Gadotti (2009), a Educação Integral “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer” (Gadotti, 2009, p. 98).

Nesse sentido, entende-se, aqui, que a oferta de Educação Integral não implica, necessariamente, a jornada ampliada dos alunos. Uma escola de turno regular, por exemplo, pode almejar e trabalhar para alcançar o desenvolvimento integral de seus alunos se for orientada por princípios de desenvolvimento pleno desses estudantes, mesmo que não ofereça jornada ampliada.

Partindo desse entendimento, a ampliação da jornada, sozinha, não garante a oferta da Educação Integral, porque há o perigo de replicar, em mais tempo, as mesmas práticas da educação regular tradicional, trazendo, para a Educação Integral, “mais do mesmo”. Essa ideia vai ao encontro do que diz Arroyo (2012, p. 44): “é preciso superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula”.

Em conformidade com o que já foi exposto até aqui, Moll (2012) defende que a Educação Integral deve garantir

o direito a outros tempos e espaços educativos, que só pode ser assegurado mediante um projeto de educação que considere a integralidade do ser humano e a responsabilidade social, portanto, coletiva, por esse projeto, o que demanda, certamente, novos pactos entre educadores, sociedade e governo (Moll, 2012, p. 2).

A partir dessa colocação, é possível entender que Educação Integral ultrapassa os muros da escola e envolve toda a comunidade, e todo seu entorno como espaço educativo. A escola é a instituição que organiza o ensino, mas ele pode ocorrer em lugares fora dela, como parques, praças, museus e tantos outros espaços comunitários.

Para isso, há de se estender a sala de aula para outros espaços de aprendizagem. Segundo Gadotti (2009), “não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula” (Gadotti, 2009, p. 99). Cavaliere (2007) também defende que a Educação Integral não depende de uma estruturação física das escolas. Segundo ela,

esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada,

de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Observa-se, a partir dessas premissas, que a Educação Integral reúne toda a comunidade. Não que a escola perca o seu papel de instituição responsável pela educação formalizada. Antes, essa integração contribui para o fortalecimento dessa instituição e do serviço que ela oferece.

Em uma Escola em Tempo Integral, há inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da Educação Integral, visto que a permanência dos alunos na escola é ampliada. Ainda assim, o aumento da carga horária por si só não a sustenta. Para que isso ocorra, é necessário que os tempos e espaços escolares estejam organizados de modo a possibilitar o desenvolvimento do direito a aprendizagens significativas em diversos aspectos do estudante, inclusive, introduzindo outros espaços fora da escola.

No Brasil, algumas iniciativas de Educação Integral destinadas ao Ensino Fundamental merecem ser destacadas. Dentre elas, pode-se citar a experiência da Escola Parque de Salvador, no início dos anos 1950, idealizada por Anísio Teixeira. A escola se tornou uma referência para o Brasil e para o mundo, inspirando a visita de várias missões recomendadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Anísio Teixeira buscou integrar as áreas de conhecimento, criando uma escola para os conteúdos na então chamada Escola Classe e um contraturno na Escola Parque. A experiência antecipa o uso das tecnologias em sala de aula e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento.

Outra experiência importante foi o projeto de Educação Integral de Educação Básica nos Cieps, nas décadas de 1980/1990. Esse projeto, implantado, inicialmente, no estado do Rio de Janeiro, teve a contribuição de Darcy Ribeiro e tinha como foco ir além do conteúdo da escola. O respeito ao universo cultural do aluno no contexto das comunidades em que os CIEPs estavam instalados era um de seus princípios. Nesse sentido, escola deveria fazer a fusão entre a cultura e os estudantes com atendimento em horário integral e currículo diversificado.

Essas iniciativas representam marcos importantes na história da educação brasileira, especialmente no contexto da busca pela implementação da Educação Integral. Ambos os projetos visavam não apenas o ensino acadêmico, mas também

a promoção de uma formação que contemplasse aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos alunos. As Escolas Parque propunham uma abordagem inovadora, integrando educação, cultura e lazer, enquanto os Centros Integrados no Rio de Janeiro buscavam oferecer uma educação que ultrapassasse as barreiras disciplinares convencionais. Tais projetos refletem a aspiração por uma educação que vá além do simples repasse de conhecimentos, buscando desenvolver integralmente o indivíduo. A trajetória dessas propostas pioneiras contribui para a compreensão da importância da Educação Integral no Brasil, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem a complexidade e a diversidade do processo educativo.

A partir dessas considerações, a seção seguinte contextualiza a Educação em Tempo Integral no Brasil e apresenta os principais marcos legais que a fundamentam.

2.1 APRESENTAÇÃO DO EMTI NO CENÁRIO NACIONAL

Ao longo da história da educação brasileira, a Educação Básica vem sendo objeto de diversas mudanças. A Constituição Federal (CF) de 1988, principal norma do ordenamento jurídico brasileiro, define a educação como um direito de todos e, apesar de não usar a expressão Educação Integral, conduz à compreensão de que esse direito está associado à oferta de uma Educação Integral quando institui que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 124, grifo nosso).

Fica subentendido, na CF, que a educação deve contribuir para a formação do indivíduo em todos os setores de sua vida, advindo daí a ideia implícita de Educação Integral.

A partir da participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, o Brasil assina a Declaração Mundial de Educação para Todos. Na ocasião, o país assumiu o compromisso de assegurar a todos o direito à educação, mobilizando esforços para a universalização da Educação Básica e reformulação da educação. Intensificaram-se, a partir daí, as

discussões para a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Esse processo culminou com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a). A partir dessa lei, a ampliação da jornada escolar passa a fazer parte do cenário nacional, ganhando importância no debate educacional. A LDB delibera que:

Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996a, p. 12).

Assim, a LDB cria a perspectiva de Educação em Tempo Integral, a nível nacional, reconhecendo-a como relevante na formação dos estudantes e demonstrando ser necessária a sua permanência durante um tempo maior na escola. É importante destacar que esse artigo da LDB é destinado ao Ensino Fundamental e não inclui o Ensino Médio como alvo dessa ampliação da jornada escolar (Brasil, 1996a). De fato, até então, a maior parte das iniciativas nacionais para a Educação Integral também se destinavam ao Ensino Fundamental.

A partir da concepção de importância de uma escola que atenda aos estudantes em um período prolongado, é aprovado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, através da Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001). Essa Lei retoma e valoriza a Educação Integral como meio de oferecer formação em sua integralidade para o indivíduo. Em relação à Educação Infantil, destaca-se a meta 18, “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001, p. 4). Para o Ensino Fundamental, duas metas tratam da Educação Integral, são elas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas Escolas em Tempo Integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 6).

Apesar de avançar em relação à LDB, na medida em que propõe como meta a oferta da Educação Integral para a Educação Infantil, o PNE de 2001 não inclui o Ensino Médio na oferta de Educação Integral. Essa inclusão aconteceu no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a), em sua meta 6 “que trata do compromisso de oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014b, p. 28). Por se tratar da Educação Básica, o Ensino Médio vê-se contemplado nessa meta. Percebe-se, então, um reconhecimento progressivo nas legislações da contribuição da Educação em Tempo Integral para uma educação de qualidade.

Outro fator importante que contribuiu e possibilitou a implementação de estratégias e iniciativas de Educação em Tempo Integral foi a criação de leis que destinaram recursos específicos para a Educação em Tempo Integral, visto que ela prescinde de maior volume financeiro para ser operacionalizada. Essa destinação orçamentária específica aconteceu inicialmente por meio da Lei nº 9.424/1997 (Brasil, 1996b), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Ele definia uma destinação de verbas do estado específica para o Ensino Fundamental e teve duração de 10 anos. Após o término do período de vigência do Fundef, em 2007 entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), através da Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006) e da Lei nº 11.494/2007. Concebido com uma duração projetada de 14 anos, o Fundeb ampliava o escopo do Fundef na medida em que tinha o propósito de alocar recursos não apenas para o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio e a Educação Infantil.

Com a expiração do Fundeb em 2020, o Novo Fundeb, criado com a Lei nº 14.113/2020, entra em vigor. Nele, a Educação em Tempo Integral passa a ser uma possibilidade para toda a Educação Básica nacional, pois ele associa a esse formato uma porcentagem a mais de recursos financeiros, num esforço inicial de garantir o real direito à Educação em Tempo Integral. Em seu artigo 43, parágrafo primeiro, alínea L, o Novo Fundeb garante 30% a mais de recursos financeiros para escolas que aderirem ao Programa de Fomento às Escolas de EMTI (Brasil, 2020).

Entende-se que o direito só se realiza de fato quando existem fontes significativas e estáveis de recursos. Dessa forma, o Novo Fundeb, em seu artigo 43, garante aporte financeiro para a implementação e manutenção da Educação em

Tempo Integral, especificamente para o Ensino Médio em Tempo Integral. Em entrevista realizada com o diretor da escola pesquisada (apêndice E), verificou-se que os recursos recebidos pela escola são suficientes para custear os gastos gerados com a implantação do EMTI. Segundo ele, de acordo com a Resolução nº 4.789/2022 (Minas Gerais, 2022a), os alunos do EMTI são contados em dobro. Dessa forma, os recursos seguiram o mesmo valor per capita de alunos, porém, como estes são contados em dobro, os recursos, conseqüentemente, dobraram. O diretor ainda pontuou que os recursos recebidos pela escola, devidamente gerenciados, são suficientes para cobrir as despesas e ainda sobra para investimento em melhorias na infraestrutura e aquisição de equipamentos.

A meta 6 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) e a criação do Fundeb foram, portanto, dois pontos fundamentais para a viabilização do EMTI. A partir deles, outras leis foram sendo criadas para fazer com que o EMTI se tornasse realidade.

Dentre essas iniciativas, é importante destacar a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b), que promoveu várias alterações no Ensino Médio, com a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entre as alterações estão: ampliação da carga horária mínima anual, progressivamente, para 1.400 horas, determinação de que o ensino da Arte e da Educação Física seja facultativo no Ensino Médio, obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol (Brasil, 2016b).

A fim de regulamentar a adesão dos entes federados ao EMTI, o Ministério da Educação (MEC) editou a Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a), que, entre outros pontos, considera “a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem Educação em Tempo Integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014” (Brasil, 2016a, p. 1) e institui regulamentação para que os estados possam aderir à política e receber recursos financeiros para custeá-la. Essa Portaria define que

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de

escolas de Ensino Médio em Tempo Integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa (Brasil, 2016a, p. 1).

Para que o Programa de Fomento à implementação do EMTI fosse efetivamente praticado nos estados, o MEC editou, em fevereiro de 2017, a Portaria nº 727/2017 (Brasil, 2017a) que reafirmava o conteúdo presente na Portaria nº 1.145/2016 e fazia algumas complementações referentes ao estabelecimento de critérios para ampliação da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de Ensino Médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único. A proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do Ensino Médio.

Art. 2º O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria (Brasil, 2017a, p. 1).

As portarias teriam a função de auxiliar os estados a conduzirem seus processos de implementação do EMTI, através do reconhecimento das especificidades regionais e critérios de distribuição de recursos para financiarem o EMTI.

Em 16 de fevereiro de 2017, no governo de Michel Temer, houve a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), que instituiu reforma do Ensino Médio – que passou a ser chamado de Novo Ensino Médio (NEM) – e promoveria consideráveis

alterações no funcionamento dessa etapa de ensino no Brasil. Ficou estabelecido, então, que o currículo do Ensino Médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Outro ponto desta lei a ser destacado é que ela daria autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Brasil, 2018a). O NEM tem como objetivo desenvolver possíveis soluções para fortalecer o protagonismo juvenil, através da adequação dos conteúdos aplicados, propondo que os estudantes reconheçam sua realidade, considerem as características da sociedade no qual estão inseridos e tenham foco em seus propósitos pessoais e sociais, além de instigá-los a refletirem e planejarem o futuro e as possíveis integrações no mercado de trabalho (Brasil, 2017b).

Apesar de sua recente implementação e as especificidades de cada rede pública brasileira, na prática, percebe-se que há uma limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos fundamentais do NEM e nas tomadas de decisão sobre a oferta dos Itinerários Formativos nas escolas (em oposição às promessas de protagonismo e livre escolha que sustentaram os discursos em favor da reforma nos últimos anos).

É possível perceber, também, a presença de atores privados, fundações e institutos empresariais em todas as etapas da implementação do NEM, no assessoramento às secretarias estaduais de Educação, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), ou trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos. Assim, resta aos demais interessados, como os sindicatos, movimentos sociais e comunidades escolares, participar apenas das consultas públicas controladas e adotar nas escolas o que foi decidido em outras instâncias “a portas fechadas”.

Outro ponto que vale destacar é o esvaziamento curricular nas escolas públicas que atendem estudantes mais pobres: foram retirados conteúdos e pouco ou nada colocados no lugar, ou seja, a formação profissional é de qualidade inferior à oferecida nas escolas técnicas do sistema federal. Somam-se a isso a falta de

infraestrutura, de professores e de políticas que permitam aos jovens trabalhadores frequentar as EMTI. Ressalta-se que a reforma não apresenta alterações significativas para as escolas privadas, mantidas por classes médias e elites.

Após muitas reformas ocorridas no Ensino Médio ao longo do tempo, esperava-se que fossem ocorrer debates e discussões, entre os poderes e as instituições educacionais, para criação de uma política educacional pautada na realidade escolar e nos avanços tecnológicos e sociais.

Por mais que estejam sendo direcionados recursos para a implementação do EMTI, junto ao NEM, ainda vivemos a precariedade da infraestrutura escolar. Grande parte das unidades de ensino sofrem da falta de investimentos públicos em rede física que atenda minimamente às condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Poucas escolas são equipadas com laboratório de ciências com amplo equipamento, laboratórios de informática condizentes com a atualidade, uma rede de internet que suporte o acesso dos alunos, bibliotecas atrativas, quadra poliesportiva e outros espaços e equipamentos educativos. A maior parte da estrutura citada faz parte do cotidiano das juventudes, ou despertam o interesse prático em consolidar a aprendizagem de forma experimental. Para que um aluno permaneça dentro das escolas em uma jornada estendida, todos esses fatores precisam ser levados em conta e atendidos. A ausência dessa infraestrutura pode comprometer todas as conquistas e empenhos feitos durante a criação da política de fomento ao EMTI.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) alterou a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a). As mudanças consistem, basicamente, no estabelecimento da BNCC referente ao Ensino Médio, na flexibilização da grade curricular e na aceitação de educadores sem formação específica na área de atuação, explicitado como “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Brasil, 2017b, p. 1). Considerada uma das alterações mais ousadas, tem-se a ampliação da carga horária, que passa de 2400 horas para 3000 horas anuais.

Também faz parte da reforma a flexibilização da Matriz Curricular, anteriormente rígida, composta, na maioria das vezes, por 13 disciplinas obrigatórias. Com o NEM, a Matriz Curricular do Ensino Médio passou a ser composta da seguinte maneira:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017b, p. 1).

Delimita-se, portanto, a introdução dos denominados Itinerários Formativos: cinco encaminhamentos distintos, a serem escolhidos pelos estudantes, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, tendo como base as seguintes áreas do conhecimento, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017b, p. 1).

Segundo a BNCC, ficam mantidas como obrigatórias, para os três anos de escolaridade do Ensino Médio, o ensino da Língua Portuguesa e Matemática e os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, como parte do currículo. Também ficou estabelecido que os Itinerários Formativos fossem organizados por cada unidade de ensino, de acordo com critérios criados por ela, como, por exemplo, a realidade local ou a disponibilidade de professores para atuarem nas disciplinas específicas.

A promulgação da Lei implicou, também, a organização e o funcionamento do EMTI, recém implementado a nível nacional. Nesse contexto, o EMTI passou a seguir, obrigatoriamente, as diretrizes do NEM, passando, também, a oferecer os Itinerários Formativos para seus alunos. Embora a ideia de proporcionar aos estudantes a oportunidade de escolher itinerários que correspondam aos seus interesses seja positiva, a implementação efetiva desses itinerários tem se mostrado desigual e ineficaz em muitos casos. As escolas acabam oferecendo possibilidades restritas de itinerários, na tentativa de aproveitar a mão de obra que têm disponível, ou seja, oferecem itinerários com disciplinas que podem ser assumidas pelos professores que ali trabalham, tentando adequar a oferta à formação desses profissionais. Dessa forma, os alunos precisam escolher itinerários que, muitas vezes, não atendem às suas expectativas. Também há uma disparidade notável na oferta de disciplinas e na qualidade do ensino entre diferentes instituições, o que cria

uma experiência educacional fragmentada para os alunos. Além disso, a falta de recursos adequados e capacitação para os professores pode comprometer a eficácia do modelo, resultando em lacunas na entrega do conteúdo. A necessidade de avaliação constante e ajustes no sistema é evidente para garantir que o EMTI atenda verdadeiramente às expectativas e proporcione uma formação integral e equitativa para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

Outra possibilidade proposta pelo NEM está na diretriz 5: “formação técnica e profissional”. Segundo Lima e Alves (2020, p. 27),

As escolas técnicas foram criadas com uma função disciplinadora e industrialista. Em 1941, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Liceus Profissionais. Posteriormente, em 1969, em pleno período militar, tornaram-se Escolas Técnicas Federais. E, em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Atualmente são ofertados diversos cursos em várias modalidades.

Essas instituições foram fundamentais para o desenvolvimento e expansão dos cursos técnicos, oferecendo formação em áreas, como indústria, comércio e serviços. Ao longo das décadas seguintes, houve uma crescente valorização dos cursos técnicos como alternativa válida para a entrada no mercado de trabalho, proporcionando aos estudantes uma formação mais rápida e específica. Com o tempo, o modelo de Educação Técnica no Brasil evoluiu, sendo influenciado por mudanças econômicas e tecnológicas. Atualmente, os cursos técnicos desempenham um papel crucial na preparação de profissionais qualificados e na promoção da inclusão social e econômica. Assim, além dos Itinerários Formativos, por meio dos quais os alunos escolhem a área de aprofundamento de estudos, o EMTI retoma, também, a possibilidade de oferecimento de cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio.

Outra mobilização que ocorreu no cenário educacional brasileiro foi o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolvendo diversos atores, entre eles, e principalmente, organizações privadas, filantrópicas, institutos de pesquisa, gestores, pesquisadores e associações de servidores da educação que tomou o protagonismo das discussões a respeito da BNCC. Evidencia-se, dessa forma, que a construção e a implementação da BNCC, incluindo a etapa do Ensino

Médio, contou com um processo colaborativo, em que o Ministério da Educação elaborou a proposta e o documento foi colocado em discussão para contribuições da sociedade em geral. Após essas contribuições, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação uma versão que ainda passou por audiências públicas para que o órgão realizasse a análise e aprovação.

A implementação da BNCC na etapa do Ensino Médio teve como objetivo promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de Educação Básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. No caso da etapa o Ensino Médio, que tinha um formato e organização que já não vinha atendendo aos anseios e às necessidades da juventude, foi proposta a introdução dos Itinerários Formativos, em que os estudantes escolhem algumas disciplinas de sua preferência, com a intenção de contribuir para que essa etapa do ensino se torne mais atraente e eficaz na formação a que se destina. A escolha de disciplinas dentro dos Itinerários Formativos no EMTI levanta questões importantes sobre a qualidade e a atratividade da educação oferecida. Embora a possibilidade de escolha de disciplinas possa proporcionar aos alunos uma educação mais personalizada e alinhada com seus interesses, há o desafio de garantir a oferta de disciplinas em todas as áreas do conhecimento. Além disso, a atratividade desses Itinerários Formativos também depende da capacidade das escolas de oferecerem uma variedade de disciplinas e atividades extracurriculares que despertem o interesse dos alunos. Dessa forma, a escolha de disciplinas não é o único fator que garante uma educação melhor. Embora a possibilidade de escolher disciplinas possa ser benéfica para os alunos, a qualidade do ensino, a formação dos professores, a infraestrutura da escola, o currículo oferecido e o apoio aos estudantes também desempenham papéis fundamentais na melhoria da educação. A educação de qualidade também requer um ambiente escolar seguro, inclusivo e motivador, bem como recursos adequados para promover o aprendizado. Portanto, a escolha de disciplinas é apenas um aspecto de um sistema educacional mais amplo que deve ser considerado na busca por uma educação melhor.

Tendo como base o contexto apresentado, a política de fomento ao EMTI, o Novo Ensino Médio e a BNCC passam a ser implementados nos estados e municípios a partir de 2017. A seção a seguir se detém a especificar como se

efetivaram as estratégias para consolidação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Minas Gerais.

2.2 IMPLANTAÇÃO DO EMTI EM MINAS GERAIS

Em Minas Gerais, a Educação em Tempo Integral teve início em 2003, dentro do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, instituído pela Resolução SEE nº 416/2003 (Minas Gerais, 2003). A intenção desse projeto, a princípio, foi oferecer atividades artísticas e esportivas no contraturno. No entanto, como os resultados do Simave apontavam grande defasagem na aprendizagem dos estudantes mineiros, este e outros projetos, como o Projeto Aluno de Tempo Integral (Pati), Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) e Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeeti) foram desenvolvidos pela SEE-MG até o ano de 2012, com o objetivo recuperar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

Com a aprovação da Lei nº 14.981/2011 (Minas Gerais, 2011a), o governo do estado instituiu o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG). Nele, estavam definidas as diretrizes e as metas da educação para o período de 2011 a 2020. Dentre elas, o estado definia como uma de suas prioridades “a implantação gradativa da educação de tempo integral na rede pública” (Minas Gerais, 2011a, p. 24). Em relação ao Ensino Médio, o estado propõe diversas metas. Vale destacar, aqui, a meta 3.2.6:

Ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 20% (vinte por cento) dos alunos do Ensino Médio, em até cinco anos, e para 40% (quarenta por cento), em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social e garantindo a oferta de cursos de formação profissional (Minas Gerais, 2011a, p. 5).

Apesar de o Plano Decenal de Educação em Minas Gerais incluir o Ensino Médio como meta da Educação em Tempo Integral, observa-se que, na prática, isso ocorreu somente a partir da adesão do estado ao Programa Federal de Implementação de Escolas em Tempo Integral de Ensino Médio, em 2016, iniciativa de abrangência nacional regulamentada pela Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a) e embasada na Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b). Essa MP possibilitou que 44 escolas de Minas Gerais fossem escolhidas para aderirem ao programa

(Brasil, 2016). No ano seguinte, as primeiras escolas de EMTI começaram suas atividades efetivamente.

A partir de 2017, a SEE-MG passou a publicar documentos orientadores contendo normas para o funcionamento das escolas com EMTI. O Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada e Implementação das Escolas Polo de Educação Múltipla em Minas, 2017, afirma que

A oferta de Educação Integral no Estado de Minas Gerais, por longo período, foi concebida do ponto de vista da ampliação da jornada escolar, sendo adotada uma perspectiva de “Tempo Integral” e, não, de “Educação Integral”. Ampliava-se o tempo de permanência na escola, mas não se alteravam os olhares sobre o estudante, nem o formato das atividades oferecidas. Basicamente, a ampliação do tempo tinha ênfase em atividades de reforço escolar (Minas Gerais, 2017a, p. 3).

Nessa perspectiva, o estado passa a ter uma visão ampliada de Educação Integral, deixando de focar apenas nos aspectos cognitivos e passando a olhar para o estudante com o intuito de entender as diversidades existentes na escola. Assim, nas 44 escolas que iniciaram o EMTI em 2017, foi construído um currículo integrado constituído pela FGB e uma parte flexível. Esse currículo integrado diz respeito à metodologia de ensino, que busca promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento através da interligação de disciplinas distintas. A parte flexível poderia ser acrescida por um curso técnico profissionalizante. No entanto, a escolha e a composição de uma turma de um Curso Técnico Profissionalizante deveriam ocorrer apenas se os estudantes manifestarem interesse na Educação Profissional e após consulta à comunidade.

A parte flexível do currículo também poderia ofertar, para o horário do tempo integral, quantos cursos técnicos forem demandados pelos estudantes. Esses cursos eram escolhidos no catálogo de onze cursos, contidos no Documento Orientador, organizados pela SEE-MG e dependentes, também, do número de turmas formadas na escola com os estudantes do tempo integral. Assim, a jornada prolongada pôde ser realizada com o desenvolvimento, em três anos, de um curso profissionalizante integrado ao Ensino Médio, com até 1.200 horas (Minas Gerais, 2017a). Essa possibilidade se estendeu, também, para o ano de 2018.

Segue, abaixo, a lista dos cursos técnicos integrados que constavam no catálogo de possibilidades:

1. Técnico em Administração
2. Técnico em Cooperativismo
3. Técnico em Informática
4. Técnico em Informática para a Internet
5. Técnico em Logística
6. Técnico em Marketing
7. Técnico em Recursos Humanos
8. Técnico em Secretariado
9. Técnico em Secretariado Escolar
10. Técnico em Serviços Públicos
11. Técnico em Transações Imobiliárias (Minas Gerais, 2017a, p. 52).

Para os alunos que cursavam o Ensino Profissionalizante, a parte flexível deveria obedecer à carga horária estabelecida na Matriz Curricular do Curso Técnico profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, dependendo da escolha dos estudantes, sendo possível que eles frequentassem aulas nos Campos de Integração Curricular (CIC) sem prejuízo da carga horária da parte técnica (Minas Gerais, 2017a).

Outra possibilidade para a parte flexível do currículo estava atrelada a atividades escolhidas com a participação dos estudantes em três Campos de Integração Curricular: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Novas Mídias; e Pesquisa e Inovação Tecnológica. O quadro a seguir exemplifica a organização da parte flexível do currículo.

Quadro 1 - Matriz Curricular Ensino Médio Integral – Parte Flexível do Currículo

Campos de Integração Curricular	Componentes Curriculares		Aulas semanais		
			Anos		
			1º	2º	3º
Cultura, Artes e Cidadania	Escolhas relativas ao Campo	3	3	3	
	Educação para a cidadania e Projeto de vida	1	1	1	
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Escolhas relativas ao Campo	3	3	3	
	Estudos Individuais Orientados	4	4	4	
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Escolhas relativas ao Campo	3	3	3	
	Pesquisa e intervenção	1	1	1	
Total da parte diversificada			15		

Fonte: Minas Gerais (2017a)

De acordo com o Documento Orientador do ano em questão, a partir da proposta curricular apresentada no quadro acima, os estudantes deveriam escolher

o que desejavam cursar em cada Campo de Integração Curricular por meio de um questionário. O documento era arquivado na escola, depois de aprovado pelo serviço de inspeção. Essas informações deveriam ser enviadas para a SEE-MG a fim de se garantirem os recursos financeiros que seriam destinados à compra dos materiais necessários para a execução de cada disciplina.

Além da parte flexível, a Matriz Curricular de 2017 era composta por 25 aulas semanais dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e foi estabelecida na Resolução SEE nº 2.842/2016, acrescida de:

duas aulas semanais de Língua Portuguesa (em um total de seis aulas semanais, que poderão ser lecionadas por dois professores distintos), duas aulas semanais de Matemática (em um total de seis aulas semanais, que poderão ser lecionadas por dois professores distintos), pelo menos uma aula semanal de Língua Inglesa (em um total de três horas semanais de Língua Estrangeira moderna) (Minas Gerais, 2017a, p. 53).

Dessa forma, a carga horária semanal do EMTI era dividida em 30 aulas da Base Nacional Comum Curricular e 15 aulas da parte flexível, composta pelas disciplinas dos Campos de Integração Curricular.

Através do Decreto nº 47.227/2017 (Minas Gerais, 2017b), a SEE-MG propõe a criação de Polos de Educação Múltipla (Polem), a ser implementada como estratégia indutora da Política de Educação Integral e Integrada. O objetivo era contribuir para alcançar a ampliação de tempos e espaços, o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, a redução da evasão e do abandono escolar, a melhoria no desempenho escolar e o desenvolvimento das aprendizagens. Em seu artigo 5º, esse decreto determina que

§ 1º As Escolas Polo de Educação Múltipla são unidades de ensino que desenvolverão atividades curriculares em período integral, contemplando os componentes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como os diferentes campos de conhecimento e de práticas socioculturais.

§ 2º As Escolas Polo de Educação Múltipla promoverão iniciativas voltadas à melhoria da aprendizagem, nas suas múltiplas dimensões, ao fortalecimento da integração da escola com a sua comunidade e à participação estudantil.

§ 3º As Instituições Polo de Educação Múltipla são unidades educativas externas às instituições de ensino que ofertam atividades educativas sob orientação pedagógica das escolas, mediante o uso de equipamentos públicos ou estabelecimento de parcerias com

órgãos ou instituições locais, possibilitando a ampliação do quantitativo de estudantes atendidos pela Educação Integral (Minas Gerais, 2017b, p. 2).

Aqui, nesse ponto, evidencia-se que a política teve uma preocupação em integrar a escola à comunidade em que está inserida, fazendo com que o ensino tenha mais significado para o estudante.

Ainda de acordo com o Documento Orientador citado, alguns elementos são fundamentais para a compreensão de uma Educação Integral e Integrada, como os Territórios Educativos. Nesse sentido, “os lugares em que os estudantes circulam, as pessoas com quem convivem e os serviços que acessam no território são potencialmente educativos, à medida que lhes agregam saberes que contribuem para a sua formação integral” (Minas Gerais, 2017a, p. 6).

A partir dessa concepção, as aprendizagens que se vinculam aos problemas vividos nesses lugares podem gerar currículos que visem à busca de soluções para as questões que perpassam por toda a comunidade escolar, colocando o estudante como sujeito ativo, participativo e capaz de refletir sobre a realidade em que está inserido. Infelizmente, a visão dos Territórios Educativos, conforme descrita no trecho, nem sempre encontra correspondência com a realidade escolar. Embora a premissa de considerar os espaços frequentados pelos estudantes como potencialmente educativos seja positiva, diversos obstáculos e desafios práticos podem comprometer a efetiva implementação dessa abordagem.

A complexidade das interações sociais, a falta de recursos adequados e as disparidades socioeconômicas entre os alunos podem limitar a capacidade desses territórios de proporcionar experiências educativas enriquecedoras de forma equitativa. Além disso, a vinculação automática entre os problemas vivenciados nesses locais e a geração de currículos centrados na busca de soluções pode ser utópica diante das variadas realidades enfrentadas pelas comunidades escolares. Assim, é crucial reconhecer as barreiras existentes para implementar efetivamente os Territórios Educativos, a fim de desenvolver estratégias mais realistas e adaptáveis à diversidade de contextos educacionais.

Em relação ao quadro de educadores para atuarem na Educação Integral, a SEE-MG, através do Documento Orientador, enumera direção da escola; Especialista de Educação Básica (EEB); professor orientador de estudo e professor de oficinas; professor coordenador (este para escolas com quatro ou mais turmas

em funcionamento) escolhido pelo diretor escolar e Colegiado Escolar; auxiliar de serviço de Educação Básica bem como demais profissionais da escola (Minas Gerais, 2017a).

Prosseguindo a ampliação no atendimento aos alunos em tempo integral, a SEE-MG edita, em 2018, o documento com as determinações para “A Educação Integral e Integrada Minas Gerais”. Nesse documento, fica estabelecido que os direitos de aprendizagem dos alunos nos campos cognitivo, social e emocional devem ser garantidos e que

é por meio da Educação Integral e Integrada explicitada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e reconhecida em cada instituição, por toda a equipe docente, que a escola se torna uma escola integral, que não a divide ou se separe em duas unidades: a que oferta o tempo regular e aquela que oferta a Educação Integral e Integrada (Minas Gerais, 2018, p. 9).

Com a ampliação no atendimento aos alunos em tempo integral em 2018, mais 36 escolas de Ensino Médio do estado foram selecionadas pelo MEC para ampliar a carga-horária, totalizando 80 escolas com cerca de 21.000 alunos atendidos (Minas Gerais, 2019a). Porém, segundo Souza (2019), “a infraestrutura foi considerada precária, os recursos escassos, as verbas insuficientes e a formação dos professores nem sempre foi considerada adequada para atender às demandas previstas para a Educação Integral” (Souza, 2019, p. 197). Dessa forma, essas escolas implementaram o EMTI, apesar de não estarem preparadas para essa demanda.

A organização do currículo das escolas selecionadas para o EMTI, contida no novo documento “Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais”, elaborado pela SEE-MG em 2018, foi feita em duas partes, já considerando a disposição do NEM e da BNCCEM: formação básica e formação flexível. A formação básica compreendia as temáticas relativas a cada área do conhecimento, indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela BNCCEM, com seus respectivos componentes. A formação flexível era considerada a responsável pela extensão do leque de conhecimentos dos estudantes e da materialização da integração curricular. Ela continuava a ser composta pelos chamados Campos de Integração Curricular, constituídos por disciplinas a serem cursadas pelos estudantes nos três

anos do Ensino Médio e pela Formação Técnica e Profissional (Minas Gerais, 2018), seguindo, dessa forma, a mesma estrutura curricular proposta em 2017.

Similarmente ao que foi proposto para o quadro de profissionais em 2017, para o desenvolvimento e a implantação do programa em 2018, estava prevista a composição de uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações formadas por professores do Ensino Médio e um professor coordenador do Programa, preferencialmente efetivo, dentre os profissionais que atuavam nas escolas, indicados pela direção e referendado pelo Colegiado Escolar (Minas Gerais, 2018).

Em 2019, com a mudança de governo, a SEE-MG segue com a proposta curricular e com o documento elaborado pelo governo anterior, em que as normativas da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais ratificavam as orientações do documento do ano anterior. Assim, são atendidas 78 escolas e cerca de 12.000 alunos. O Documento Orientador do Projeto Pedagógico para Escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado do ano de 2019 define que

A finalidade geral da ampliação da jornada é proporcionar uma Educação Integral aos estudantes, por meio da efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, as mais diferentes experiências que possam dar luz e sustentar seus projetos de vida e ao mesmo tempo permitir a construção e execução de um plano de participação cidadã que altere positivamente o seu lócus e o entorno de sua comunidade, a promoção e o desenvolvimento de habilidades e de atuação social e, quando desejado, a possibilidade de fazer um Curso Técnico Profissionalizante com vistas à inserção no mercado de trabalho (Minas Gerais, 2019a, p. 42).

Segundo Ribeiro (2020), o ano letivo de 2019, dessa vez, com um novo gestor estadual, iniciou-se, nas escolas de EMTI do estado, sem os professores da parte flexível, visto que não havia orientações sobre o processo de designação para estes docentes. A SEE-MG enviou algumas sugestões, como organização de jogos, palestras, filmes, rodas de conversas para garantir a permanência dos alunos na escola durante todo o dia. Tal fato gerou desafios diversos nas escolas, devido à falta de profissionais até mesmo para organizar e conduzir as referidas atividades. “A situação foi resolvida apenas em meados de março após as orientações da SEE-

MG para organização do quadro de pessoal da escola” (Ribeiro, 2020, p. 50). Com a contratação de novos profissionais, as atividades foram organizadas e foi possível dar prosseguimento aos trabalhos.

Outras possibilidades importantes desse documento foram estudos individuais orientados, curso de aprofundamento e revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), curso técnico integrado ao Ensino Médio, por exemplo. Também fica explícita, nesse documento, a obrigatoriedade de duas disciplinas para os alunos do EMTI propedêutico, ou seja, aqueles que não optaram para o curso técnico: “Educação para Cidadania” e “Projeto de Vida” de caráter “obrigatório para todas as turmas que farão na parte flexível do Currículo somente os Campos de Integração Curricular” (Minas Gerais, 2019a, p. 43).

Em relação à organização do currículo, tempos e espaços, as escolas envolvidas do Programa deveriam formular sua proposta curricular levando em conta os seguintes aspectos:

Integração entre os componentes da Base Comum e parte Flexível do Currículo.

Carga horária definida na Matriz Curricular constituída de duas partes: formação básica e formação flexível com a possibilidade de um curso técnico profissionalizante.

Protagonismo do estudante na escolha dos componentes da parte flexível do currículo e do Curso técnico integrado ao médio, quando for o caso.

Inclusão dos princípios pedagógicos essenciais dessa proposta: Formação para Cidadania e Projeto de Vida, Pesquisa e Intervenção, Diálogos Abertos com a Cidade, Momento Coletivo de Integração (Minas Gerais, 2019, p. 52).

Mais um ponto do documento que merece destaque é

Em 2019 será permitido o funcionamento de turmas de Ensino Médio Integral e turmas de Ensino Médio Regular nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, obedecendo a seguinte regra: as turmas de Ensino Médio Integral e integrado deverão ser a maioria em relação às turmas de Ensino Médio Regular, devendo a cada ano subsequente ser diminuída pelo menos uma turma de Ensino Médio regular (Minas Gerais, 2019a, p. 59).

A importância desse trecho se deve ao fato de que ele deixa claro que, a partir de então, seriam criadas Escolas em Tempo Integral, e não mais turmas de tempo integral dentro de uma escola regular.

Em 2020, o governo de Minas Gerais aumentou o número de escolas atendidas pelo EMTI em mais 210 escolas e lançou um novo documento orientador, fruto da nova gestão estadual. Esse documento trouxe mudanças relevantes ao EMTI e foi intitulado “Ensino Médio em Tempo Integral”.

Além da mudança no nome, nesse novo momento da política no estado, a SEE-MG realizou outra mudança importante no escopo do EMTI: uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma instituição privada que se apresenta como entidade sem fins lucrativos, criada por um grupo de empresários e banqueiros (Andrade; Duarte, 2023). A atuação do ICE se operacionaliza a partir do oferecimento de “orientações, materiais pedagógicos e cursos de formação” (Andrade; Duarte, 2023, p. 14), direcionados às escolas que recebem o EMTI. O ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola. Dessa forma,

A proposta pedagógica do ICE é definida pelo projeto Escola da Escolha, que tem como centralidade o projeto de vida dos estudantes e como eixo estruturante o protagonismo juvenil. A proposta está ancorada nos pressupostos teóricos dos quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), o que aparece com destaque no documento da SEE-MG para o ano 2020 (Andrade; Duarte, 2023, p. 14).

O EMTI, então, passa a ser fundamentado nos princípios educativos do modelo Escola da Escolha e operacionalizado pelo currículo, cuja prática pedagógica se orienta por três eixos formativos: formação acadêmica de excelência; formação para a vida; e formação de competências para o século XXI (Minas Gerais, 2020a).

A atuação do ICE no Ensino Médio em Tempo Integral, em escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a partir de 2020, suscita uma análise crítica sobre o papel de entidades privadas no sistema educacional. Embora o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral seja concebido como uma iniciativa positiva para ampliar o tempo de aprendizado dos alunos, a parceria com uma entidade privada levanta questões sobre a privatização da educação pública. A introdução de entidades privadas no cenário educacional público requer uma análise cuidadosa para assegurar que o compromisso com a equidade e a qualidade não seja comprometido em prol de interesses privados. Portanto, é importante monitorar

de perto os impactos dessa parceria para garantir que os interesses dos alunos e a qualidade da educação não sejam comprometidos.

De acordo com a Resolução nº 4.234/2019 (Minas Gerais, 2019b), a Matriz Curricular inclui, a partir de então, a Formação Geral Básica composta pelos componentes curriculares da BNCC e componentes curriculares que formam as Atividades Integradoras, num total de 45 aulas semanais. A proposta curricular para essas Atividades Integradoras consta no quadro seguinte.

Quadro 2 - Matriz Curricular Ensino Médio Integral – Atividades Integradoras

Componente Curricular	Aulas semanais		
	1º ano	2º ano	3º ano
Projeto de vida	2	2	
Pós-médio			2
Estudos Orientados I	2	2	2
Estudos Orientados II	4	4	4
Práticas experimentais	2	2	2
Eletivas	2	2	2
Total	12	12	12

Fonte: Minas Gerais (2019b, p. 4).

Observa-se que, em comparação com a matriz anterior, houve uma redução de três aulas na parte flexível do currículo. Essas aulas foram direcionadas para as disciplinas da área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e, com isso, as disciplinas da Base Nacional Comum perfizeram um total de 33 aulas semanais.

Em 2020, o Projeto de Vida, que já estava contemplado no documento de 2019, ganha centralidade. As escolas estaduais que teriam a previsão de iniciar a oferta da Educação em Tempo Integral a partir de 2020, com a expansão no número de escolas contempladas pelo programa, deveriam trazer o protagonismo juvenil e a elaboração do Projeto de Vida como norteadoras de suas ações (Andrade; Duarte, 2023).

Segundo o documento de 2020 da SEE-MG, para o Projeto de Vida, os professores precisam tabular os sonhos de todos os estudantes e compartilhar com o restante da equipe escolar, para que todos compreendam o que significa trabalhar em uma escola cuja centralidade do projeto escolar é o jovem e o seu projeto de vida, além de ter capacidade de inspirar o jovem (Minas Gerais, 2020a). Essa tabulação seria feita a partir de reflexões que permitiriam aos alunos expressarem seus sonhos, metas e aspirações. Após as reflexões, seriam preenchidos

formulários, a fim de facilitar a identificação de padrões e tendências comuns entre os estudantes, os quais seriam compartilhados com a equipe escolar. O objetivo era que eles fossem uma ferramenta valiosa para orientar práticas pedagógicas, adaptando o ensino de acordo com as necessidades e aspirações individuais dos estudantes.

Outro aspecto introduzido no currículo para 2020 são as disciplinas eletivas, oferecidas a cada semestre e realizadas semanalmente em 2h/a geminadas, com oferta para todas as turmas no mesmo dia da semana e horário. De acordo com a SEE-MG, são matérias escolhidas pelos estudantes a partir de um “cardápio” de temas propostos pelos professores (Minas Gerais, 2020a).

Outra novidade foi a chamada disciplina de “nivelamento”, uma ação emergencial, positivada na matriz como componente curricular, com carga horária de 2h/a semanais. A disciplina de “nivelamento” pretende promover as habilidades básicas não consolidadas dos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas visadas nas avaliações sistêmicas. A ação deve ocorrer no ano de entrada dos estudantes no EMTI e se dão por meio de uma avaliação diagnóstica (Andrade; Duarte, 2023).

No documento de EMTI/2020, foram previstos também dois novos componentes curriculares: os Estudos Orientados (EO) I e II. Nesses componentes, os alunos aprendem a estudar por meio de técnicas de estudo e do reconhecimento da importância de criar uma rotina na escola que possa contribuir para a melhoria da aprendizagem (Minas Gerais, 2020a).

Em Estudos Orientados I, os alunos realizam uma avaliação semanal, com o objetivo de identificar as principais fragilidades de aprendizado e, por consequência, realizar os Estudos Orientados II, em que os alunos têm a oportunidade de rever os conteúdos que não ficaram consolidados anteriormente. Isso significa que os chamados Estudos Orientados que ocorrem no EMTI não estão oferecendo inovações, ou seja, estão apenas aumentando a carga horária das disciplinas já existentes no currículo como reforço escolar.

Se os Estudos Orientados se limitam a reforçar o conteúdo das disciplinas regulares, sem oferecer abordagens pedagógicas diferenciadas ou explorar temas interdisciplinares, pode-se questionar a capacidade desse formato de proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora. Seria interessante que os

Estudos Orientados fossem além do simples reforço e promovessem atividades que estimulassem o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de Projetos de Vida pelos estudantes.

A partir de 2020, os professores que atuam no EMTI passaram a receber orientação e formação, ofertadas pelo ICE e voltadas a subsidiar a ação profissional cotidiana. Os professores são responsáveis pelo acompanhamento dos processos de construção de conhecimentos e das aprendizagens realizadas nas escolas. Entretanto, eles devem utilizar os diversos instrumentos de registro elaborados pelo ICE, a fim de validar qualitativa e quantitativamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da turma e de cada um dos estudantes (Minas Gerais, 2020a).

Por fim, uma outra disciplina acrescentada foi a de Práticas Experimentais. Nesse componente, os alunos deveriam ter a oportunidade de vivenciar, na prática, os conteúdos teóricos e conceituais das aulas de Matemática, Física, Química e Biologia, através de experimentos em laboratórios específicos das áreas da BNCC. Semanalmente, eram ofertadas duas aulas. Um cuidado recomendado pelo Documento Orientador era de que houvesse equilíbrio no número de aulas práticas para as quatro disciplinas, de modo que os estudantes tivessem contato com todas de forma equivalente.

Além das alterações na estrutura curricular do EMTI, a partir de 2020, houve a introdução de algumas práticas educativas com a nova diretriz pedagógica do programa. Uma dessas práticas é o chamado “acolhimento inicial dos estudantes, pais e equipes escolares”. A previsão é que essa ação seja realizada pelos estudantes de cada escola formados para esse fim, ou seja, os jovens protagonistas. A formação desses jovens é responsabilidade da SEE-MG com a cooperação técnica do ICE, que deve apresentar as orientações e diretrizes de operacionalização dessa prática educativa para os jovens indicados pelas escolas (Minas Gerais, 2020a).

Outra prática educativa inserida foram os chamados “Clubes de Protagonismo”, também presente no Documento Orientador do EMTI de 2020. Esses clubes são constituídos pelos estudantes, destinados à discussão de pautas de seus interesses, com o objetivo de proporcionar a troca de informações e experiências, atreladas ou não à vida escolar deles (Minas Gerais, 2020a). Eles se assemelham ao Grêmio Estudantil, que, por definição, é uma instituição que faz

parte da comunidade escolar, é uma entidade autônoma formada pelos estudantes com o objetivo de representar seus interesses na escola, promovendo o diálogo entre alunos, direção escolar, professores e coordenadores (São Paulo, 2019, recurso on-line).

Uma terceira Prática Educativa, presente do documento de 2020, foi a chamada “Liderança de Turma”. Para a SEE-MG, o líder de turma seria o estudante eleito pelos seus pares para representá-los. O líder de turma exerceria a importante função de colaborar para a formação e o desenvolvimento de si próprio e dos demais colegas, por meio da vivência da liderança, do incentivo ao protagonismo dos estudantes nas atividades escolares e corroborando para a construção de soluções para as questões que envolvam a escola (Minas Gerais, 2020a).

Com o advento da pandemia da Covid-19⁸, em 2020, a SEE-MG lançou, em julho daquele ano, o Documento Orientador Educação em Tempo Integral. Ele trazia o direcionamento de como realizar a proposta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), instaurado através da Resolução nº 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020b).

De acordo com tal documento:

Nas escolas de Educação em Tempo Integral, temos desafios quanto à organização em cada nível de ensino, sendo eles divididos entre: Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) e Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). E este último é organizado por meio de dois percursos: propedêutico e profissional. Em ambos níveis de ensino, para a organização dos Planos de Estudos Tutorados (PET), é necessário o alinhamento entre gestores, especialistas e coordenadores a fim de apoiar os professores no planejamento e na produção. Para além das orientações e propostas de atividades que serão incluídas nos Planos de Estudos Tutorados (PET) o professor poderá sugerir atividades complementares com base em metodologias ativas e criativas a serem realizadas neste momento de isolamento e distanciamento social, ancoradas nos objetivos da Educação em Tempo Integral (Minas Gerais, 2020b, p. 5).

⁸ A pandemia da Covid-19 foi uma emergência de saúde global desencadeada pelo surgimento do coronavírus SARS-CoV-2. Originado na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019, o vírus se disseminou rapidamente, resultando em uma pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. A pandemia da Covid-19 impôs desafios significativos às escolas, evidenciando a necessidade de adaptação rápida aos modelos de ensino remoto. As instituições enfrentaram dificuldades na garantia de acesso equitativo à educação virtual, destacando disparidades socioeconômicas entre os alunos. Além disso, a gestão das preocupações com a saúde e o bem-estar dos estudantes tornou-se uma prioridade complexa, ressaltando os desafios multifacetados enfrentados pelas escolas durante esse período.

Durante esse período, os alunos deveriam realizar as atividades propostas no PET, bem como as atividades complementares elaboradas pelo professor regente de cada disciplina, caso existissem. O Plano de Estudos Tutorado (PET) era composto por um conjunto de atividades semanais que contemplava os Componentes Curriculares de cada ano de escolaridade, respeitando a carga horária mensal a ser vencida pelo estudante.

É importante salientar que as atividades referentes aos componentes da BNCC, do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e de parte das atividades integradoras da Educação em Tempo Integral foram elaborados pela equipe de profissionais da Escola de Formação da SEE-MG e dos professores redatores do CRMG/Ensino Médio e encaminhados para as escolas. Os componentes curriculares que compõem as Atividades Integradoras do EMTI tiveram as atividades elaboradas considerando as suas particularidades, sendo construído em parceria com o ICE, ancorados pelo modelo Escola da Escolha (Minas Gerais, 2020a).

A falta de participação direta dos professores e da escola na elaboração dos materiais educacionais, conforme descrito no trecho, suscita preocupações quanto à adequação e eficácia do processo de ensino durante a pandemia. A centralização desse desenvolvimento nas mãos da Escola de Formação da SEE-MG e dos professores redatores do CRMG/Ensino Médio pode resultar em uma padronização que negligencia as nuances e desafios específicos enfrentados pelos educadores em diferentes contextos. A colaboração com o ICE é positiva, mas é essencial garantir que essa parceria vá além de uma perspectiva externa, integrando a expertise prática dos professores. A elaboração de atividades educacionais não deve ser um processo unilateral; ao contrário, a participação ativa dos professores e escolas é crucial para assegurar a pertinência, adaptabilidade e eficácia dos materiais utilizados, especialmente em um cenário desafiador como o atual, em que a flexibilidade e personalização são mais essenciais do que nunca.

No processo de elaboração e construção das atividades de cada componente, que foram disponibilizados aos estudantes, coube aos coordenadores e especialistas darem suporte aos professores redatores, de modo a garantir que todas as atividades propostas dialogassem com as orientações e objetivos da

Educação em Tempo Integral obedeceriam às especificidades de cada eixo, tanto no ensino propedêutico como profissional e seus cursos (Minas Gerais, 2020a).

Devido à continuidade da pandemia, em 2021, as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais continuaram com o Reanp, com um total de 391 unidades de ensino funcionando com o EMTI. A proposta curricular utilizada nesse ano foi a mesma de 2020. O Documento Orientador publicado naquele ano estabelecia que:

Os PET desenvolvidos e disponibilizados pela SEE-MG em 2021 contam com itens inéditos e contabilizam 60% da carga horária prevista para cada bimestre, sendo que os 40% restantes deverão ser computados da seguinte forma:

- 1) Por atividades construídas pelos professores, de acordo com a equivalência à carga horária correspondente (1o, 2o, 3o e 4o bimestres);
- 2) Pela carga horária de aplicação das avaliações promovidas pela SEE-MG para as escolas da rede estadual de ensino (apenas para 2o, 3o e 4o bimestres).
- 3) Pelos sábados letivos, conforme calendário escolar (Minas Gerais, 2021a, p. 3).

A inovação no Reanp 2021, ao permitir a construção de atividades pelos professores para composição de parte da carga horária letiva a ser cumprida pelos estudantes, valorizava os trabalhos e atividades desenvolvidos pelos docentes e possibilitava maior aderência à realidade de cada escola, gerando mais proximidade ainda e vínculo com os estudantes (Minas Gerais, 2021a).

Para as ofertas e atendimentos escolares que continham componentes curriculares diferentes da BNCC, como é o caso do EMTI, foram necessárias a elaboração (pelo professor) de atividades complementares ao PET ou da construção do PET completo e, ainda, atividades complementares, que deveriam compor os 40% da carga horária do bimestre (Minas Gerais, 2021a). A exigência de elaboração, pelo professor, de atividades complementares ao PET ou até mesmo a construção integral do PET, juntamente com atividades complementares que devem compor 40% da carga horária do bimestre, evidencia um desafio significativo. Esse processo não apenas demanda um esforço adicional por parte dos educadores, mas, também, destaca a complexidade de lidar com currículos diversificados. A flexibilidade exigida para adaptar as atividades à realidade específica do EMTI, enquanto atendendo aos requisitos estabelecidos, ressalta a importância de estratégias de ensino mais dinâmicas e personalizadas, destacando a necessidade

de apoio adequado aos professores diante desses desafios para garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Para que os estudantes e professores tivessem acesso ao material e pudessem se comunicar, a SEE-MG disponibilizou alguns canais, como o aplicativo Conexão Escola; a distribuição de dados móveis gratuitos; o programa Se Liga na Educação, exibido pela Rede Minas e TV Assembleia; o site Escola Interativa e o PET impresso, caso as outras alternativas não fossem viáveis.

A transição da EMTI do Reanp para o presencial apresentou desafios para professores e gestores escolares, especialmente considerando a inovação no Reanp em 2021. A permissão para a construção de atividades pelos professores, como parte da carga horária letiva, trouxe consigo um reconhecimento e valorização do trabalho docente. No entanto, essa autonomia impõe adversidades adicionais no retorno ao presencial, exigindo uma integração eficaz dessas atividades pré-elaboradas com a dinâmica presencial da EMTI. Professores enfrentam o desafio de adaptar suas práticas para garantir uma transição suave, mantendo a coesão entre as atividades desenvolvidas durante o Reanp e as demandas do ensino presencial. Para gestores, coordenar essa transição implica em assegurar que a flexibilidade do Reanp se traduza em uma oferta educacional integralmente integrada ao ambiente presencial, fortalecendo os vínculos entre professores, estudantes e a realidade específica de cada escola. O equilíbrio entre a autonomia docente promovida pelo Reanp e a integração efetiva no retorno ao presencial é um desafio crucial a ser enfrentado durante a implementação da EMTI.

Com o retorno das aulas presenciais, houve a publicação do Documento Orientador do EMTI para o ano de 2022 (Minas Gerais, 2022b). O ICE continua a atuar como parceiro da SEE-MG, ofertando orientações (por escrito e através de vídeos), materiais pedagógicos e cursos de formação para os professores. Dessa forma, as práticas educativas introduzidas em 2020 continuam a ser desenvolvidas nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais, atendendo 601 escolas, de 344 municípios e cerca de 97000 vagas.

De acordo com esse documento, em 2022, as Matrizes Curriculares do EMTI regular e EMTI profissional foram modificadas para estar de acordo com as prerrogativas do NEM (Minas Gerais, 2022b). Porém, a carga horária de 9h/a diárias, somando 45 h/a semanais, continua sendo dividida entre a Formação Geral Básica

(em que se contempla a BNCC) e os Itinerários Formativos (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos). O quadro abaixo traz a proposta curricular para o EMTI em 2022 apenas para o 1º ano do Ensino Médio, visto que foi o ano de implementação do NEM. As turmas de 2º e de 3º ano seguiram com as Matrizes Curriculares do ano anterior.

Quadro 3 - Matriz Curricular Ensino Médio Integral – Novo Ensino Médio – 1º ano

Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componente Curricular	Aulas semanais
		Projeto de vida	Projeto de vida
	Eletivas	Eletiva 1	1
		Eletiva 2	1
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2
		Tecnologia e Inovação	1
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1
		Ciências da natureza e suas tecnologias	2
		Núcleo de inovação Matemática	1
		Humanidades e ciências sociais	2
		Pesquisa e intervenção	3
	Atividades integradoras	Nivelamento Língua Portuguesa	1
		Nivelamento Matemática	1
		Práticas experimentais	2
		Tutoria	2
		Estudos Orientados	5
Total			27

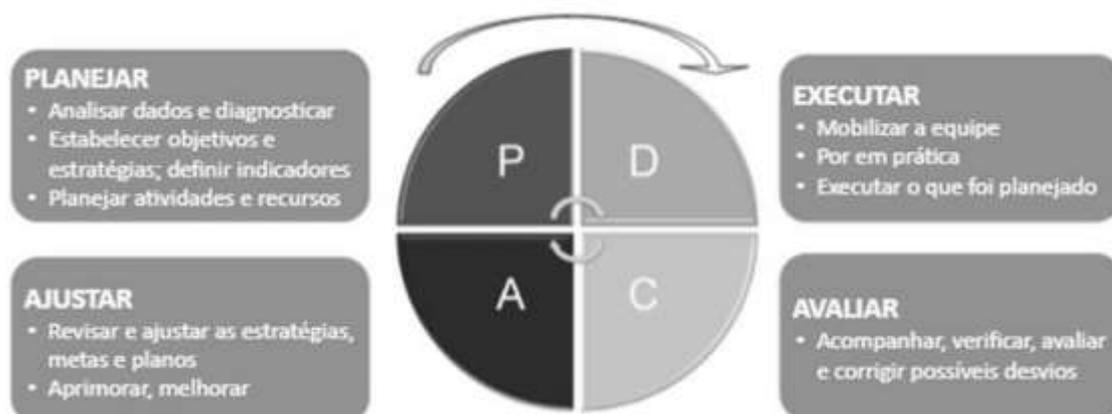
Fonte: Minas Gerais (2022b).

Esse documento orientador traz, de forma inédita, diretrizes sobre a prática educativa dos profissionais da escola a partir da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Segundo esse documento, TGE é

a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e facilmente aplicáveis na rotina escolar. É base para o compromisso da equipe com a integralidade das ações educativas. Parte de premissas em harmonia com princípios pedagógicos. Fortalece a liderança com ferramentas de gestão apropriadas ao ambiente escolar (Minas Gerais, 2022b, p. 8).

Esse modelo de gestão escolar propõe o Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA), conforme a figura a seguir.

Figura 1 - Ciclo de Melhoria Contínua – PDCA



Fonte: Minas Gerais (2022b, p. 9).

Considerando que o Ciclo de Melhoria Contínua é conceito e instrumento da TGE, o Modelo da Escola da Escolha reforça a necessidade de as escolas estarem sempre buscando aprimorar seus processos e seus resultados para garantir uma educação melhor para os seus estudantes. Dessa maneira, é fundamental que a equipe escolar acompanhe os indicadores da escola e faça os registros deles.

De acordo com esse princípio norteador, os atores participantes desse modelo educacional devem participar de encontros periódicos e elaborar alguns relatórios, registros e planos, com o objetivo da melhoria constante dos resultados e a serviço do Projeto de Vida dos estudantes. O quadro abaixo mostra quais são esses momentos e quais documentos devem ser elaborados.

Quadro 4 - Documentos elaborados pela equipe escolar em 2022

Ação pedagógica	Objetivo/Documentos elaborados	Responsáveis
Acompanhar indicadores como frequência escolar, número de pais presentes nas reuniões, número de professores que atuam e percentual formado, resultados bimestrais	Elaborar registros e relatórios	Coordenador e EEB
Reuniões de fluxo	Elaborar alinhamentos para a prática pedagógica registrados em relatórios.	Equipe Gestora – Diretor, Vice-Diretor, Especialista Pedagógico e Coordenador (quando houver) - pauta mínima: gestão da Escola, resultados e decisões estratégicas Especialista Pedagógico com Professores de Projeto de Vida - pauta mínima: andamento das aulas

Ação pedagógica	Objetivo/Documents elaborados	Responsáveis
		de Projeto de Vida e alinhamentos Especialista Pedagógico com Professores de Estudos Orientados - pauta mínima: andamento dos Estudos Orientados e articulação com as demandas da BNCC Gestor com Líderes de Turma (Conselho de Líderes) - pauta mínima: demanda dos Líderes e encaminhamentos da Escola (decisões, soluções da Escola) Gestor com Presidentes de Clubes de Protagonismo – pauta mínima: andamento dos Clubes
Guias de Aprendizagem	Elaborar roteiros de trabalho.	Professores
Agendas Bimestrais	Elaborar roteiro de atividades para direcionamento dos trabalhos	Equipe gestora e professores
Plano de Ação	Planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar seus resultados criando um Plano de Ação.	Equipe gestora e professores
Programa de Ação	Elaborar propostas de como colocar em prática o Plano de Ação.	Equipe gestora e professores

Fonte: Minas Gerais (2022b).

A fim de se permitir ao estudante uma formação integral e que possibilite a ele programar o seu futuro, o EMTI traz, na parte diversificada do currículo (que visa apoiar as disciplinas da Formação Geral Básica), as chamadas Atividades Integradoras. As disciplinas que compõem as Atividades Integradoras são: Projeto de Vida, Eletivas, Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, Práticas Experimentais, Estudos Orientados, Pesquisa e Intervenção e Tutoria. Dentre essas disciplinas, a Tutoria foi implementada no ano de 2022.

Destaca-se que “Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o Professor/Tutor acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática” (Minas Gerais, 2022b, p. 18). Dessa forma, o Professor/Tutor consegue avaliar a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo. Como todas as outras disciplinas, o objetivo é auxiliar o estudante no desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Cabe ao

Professor/Tutor auxiliá-lo a descobrir as direções que pretende seguir e fazer o necessário para concretizar suas intenções em cada etapa de seu desenvolvimento. Nesse processo, algumas habilidades devem ser desenvolvidas, sendo elas:

a criatividade, curiosidade, pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas, a atitude autocorretiva e de autorregulação, a perseverança e a paciência, as habilidades de comunicação e o uso adequado da informação, a atitude colaborativa e a iniciativa, a capacidade de organização e compromisso com sua aprendizagem (Minas Gerais, 2022b, p. 19).

Essas disciplinas, pertencentes às Atividades Integradoras, deveriam, portanto, fazer uma ligação entre o que é trabalhado nas disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) com as “práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes” (ICE, 2020a, p. 16), ajudando-os a compreender a relação do que se estuda na escola com sua vida cotidiana. Embora a proposta de estabelecer uma ligação entre as disciplinas das Atividades Integradoras e as práticas sociais seja benéfica, faltou clareza sobre a efetividade dessa abordagem e não foram apontadas estratégias concretas para sua implementação.

O trecho destaca a importância de ampliar, enriquecer e diversificar o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes, promovendo uma conexão mais significativa entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana. No entanto, a falta de delineamento sobre como exatamente isso será alcançado pode gerar uma lacuna entre a intenção declarada e a prática real. A implementação bem-sucedida dessas Atividades Integradoras requer um plano detalhado, recursos adequados e um apoio efetivo aos professores, para garantir que a integração entre o currículo escolar e as práticas sociais seja mais do que uma aspiração teórica, tornando-se uma realidade possível na experiência educacional dos estudantes.

Em 2023, o estado expandiu o número de escolas com EMTI para 720, em 407 municípios, totalizando mais de 100.000 vagas. Percebe-se, então, um grande aumento no número de escolas e alunos atendidos pelo EMTI, o que demonstra um alto investimento. A expansão do EMTI em Minas Gerais apresenta aspectos positivos e desafios a serem considerados. Entre os pontos positivos, destaca-se a ênfase na integralidade do desenvolvimento educacional, proporcionando aos alunos experiências enriquecedoras e atividades integradoras. No entanto, a

centralização na elaboração de materiais pela Escola de Formação da SEE-MG e pelo CRMG/Ensino Médio pode resultar em uma abordagem padronizada, ignorando nuances locais e limitando a adaptabilidade do programa. A falta de participação ativa das escolas e professores na elaboração dos materiais também pode comprometer a eficácia do ensino, pois não leva em conta as particularidades de cada comunidade educacional. Além disso, a uniformidade na implementação pode negligenciar as disparidades regionais, socioeconômicas e culturais, desafiando a equidade na oferta do EMTI em diferentes áreas do estado.

A tabela a seguir mostra números aproximados dessa expansão.

Tabela 1 - Dados referentes à expansão do EMTI em Minas Gerais

Ano	Nº de escolas	Nº de alunos (aprox.)
2017	44	10000
2018	79	19000
2019	78	12000
2020	274	28000
2021	391	44000
2022	601	97000
2023	720	100000

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023a]).

As disposições do Documento Orientador EMTI 2023 são similares às de 2022, consolidando a proposta e a parceria com o ICE. Uma inovação foi a introdução da ideia da Pedagogia da Presença, que:

é um Princípio mobilizador de forças afirmativas e impulsionadoras, de atenção e de diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio. É orientadora das ações de toda a Equipe Escolar, em todos os espaços educativos. Ele traduz a capacidade do educador se fazer presente na vida do educando para apoiá-lo no processo de desenvolvimento das competências e habilidades no âmbito pessoal, social, produtivo e cognitivo, bem como das suas potencialidades (Minas Gerais, 2023b, p. 9).

Essa pedagogia valoriza a educação pelo exemplo, a demonstração do interesse real dos professores pelo aprendizado dos alunos, o sentimento de valorização do professor, o exercício ativo de atenção, de diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio e o estar próximo, com alegria, sem oprimir nem inibir; sabendo afastar-se no momento oportuno, encorajando a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade. Essas estratégias são, portanto, mais uma forma de

estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes e de tornar o ambiente escolar mais atrativo e favorável ao desenvolvimento integral.

A Pedagogia da Presença, em teoria, representa uma abordagem valiosa ao destacar a importância do envolvimento ativo e constante dos educadores no processo de aprendizado dos alunos. O conceito enfatiza a criação de laços afetivos, a atenção individualizada e a conexão emocional entre professores e estudantes, aspectos cruciais para um ambiente educacional saudável. No entanto, na prática, a implementação plena da Pedagogia da Presença, muitas vezes, mostra-se desafiadora e, em alguns casos, impraticável. Restrições de tempo, turmas numerosas e demandas administrativas intensas podem dificultar a capacidade dos professores de dedicar atenção personalizada a cada aluno. Portanto, enquanto a ideia da Pedagogia da Presença é valiosa, sua aplicação integral pode ser dificultada por limitações práticas do sistema educacional.

Tendo em vista o exposto, é possível perceber que o EMTI em Minas Gerais passou por mudanças e reestruturações substanciais no que diz respeito ao seu escopo, organização curricular e disposições pedagógicas. As escolas que receberam a política de EMTI tiveram que se reorganizar constantemente, tendo como base essas mudanças. A próxima seção detalhará como se deu o processo de implementação do EMTI na escola foco dessa pesquisa.

2.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL EDUCAÇÃO PARA A VIDA

A Escola Estadual Educação para a Vida situa-se em um município do interior de Minas Gerais. O município possui uma população de aproximadamente 3.500 habitantes e sua economia é basicamente agrícola. A cidade está inserida em uma região de grandes mineradoras e por isso muitos de seus moradores trabalham em indústrias, como a Companhia Siderúrgica Nacional, Ferros, Ferro Mais e Vallourec & Sumitomo Tubos do Brasil.

A escola pertence à Secretaria Regional de Conselheiro Lafaiete, dentro da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Segundo Santos (2019),

A escola existe desde a década de 1930, quando agrupou turmas dispersas de alunos pelo município. O atual prédio foi construído na década de 1980 e possui um espaço composto por quatro blocos de um pavimento, separados por pátios, ligados por um corredor central

e ladeados por jardins. Abriga oito salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala para professores, supervisão, secretaria, diretoria e uma quadra poliesportiva. Em 1998, o Ensino Fundamental foi municipalizado e desde então a escola oferece apenas o Ensino Médio (Santos, 2019, p. 38).

Atualmente, além do Ensino Médio Regular em Tempo Integral desde 2022, a escola oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível médio.

Em 2023, a EEEPV passou a oferecer, dentro do EMTI, o ensino profissionalizante com o curso Técnico em Logística. Portanto, os 73 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio em 2023 cursavam o referido curso. O curso foi autorizado pela Portaria nº 481/2023, que é válida por 10 anos, desde que haja previsão no Plano de Atendimento Escolar (Minas Gerais, 2023c). Com esse “formato que une o Ensino Médio em Tempo Integral e a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, a SEE-MG pretende potencializar as aprendizagens e aumentar as opções de escolha do estudante para seu presente e futuro” (Minas Gerais, 2021c, p. 11).

Em relação ao indicador do nível de complexidade da gestão escolar, a EEEPV está classificada como uma escola de nível 4 (numa escala que varia de 1 a 6). De acordo com a Nota Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Indicador de Nível de Complexidade de Gestão de Escola 4 indica que a escola tem entre 150 e 1000 matrículas, opera em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresenta Ensino Médio/Profissional ou a EJA como etapa mais elevada (Inep, 2015). Em 2023, a escola funciona em três turnos, com a seguinte distribuição de turmas:

Quadro 5 - Funcionamento EEEPV/2023

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Nº de matrículas	Total
Ensino Médio Tempo Integral	Integral	1º ano	73	124
		2º ano	51	
Ensino Médio Regular	Matutino	3º ano	48	48
Educação de Jovens e Adultos Nível Médio	Noturno	3º ano	15	15
Total de alunos matriculados			187	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o Inep, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dos alunos que frequentam a escola é V, ou seja, estão acima da média nacional. Nesse

nível, considera-se que a maioria dos pais/mães desses alunos têm o Ensino Médio completo ou Ensino Superior completo. Considera-se, também, que a maioria possui geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó (Inep, 2019). Ainda assim, vale ressaltar que a escola, sendo a única de Ensino Médio da cidade, recebe alunos de todos os níveis, inclusive de Zona Rural e cidades vizinhas.

Também de acordo com o Inep, a escola apresenta as seguintes taxas de distorção idade/série.

Tabela 2 - Taxas de distorção idade/série 2022

Série	EEEPV	Minas Gerais	Região Sudeste	Brasil
1º ano	10,7	20,8	18,4	24,2
2º ano	18,0	20,1	16,2	21,3
3º ano	4,3	14,7	14,0	20,4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A distorção série/idade mostra a porcentagem de alunos que apresentam defasagem escolar, ou seja, tem dois anos ou mais de idade em relação àquela esperada para a série que está cursando. Na EEEPV, essa média é menor que no estado, na Região e no País, conforme dados do Quadro 7. Apenas no 2º ano, a EEEPV apresenta uma média maior que a da região Sudeste. Observa-se que, nessa etapa, essa taxa é maior porque ocorre um número maior de reprovações no 1º ano do Ensino Médio, série de transição entre o Ensino Fundamental e Médio e, no caso da cidade em que a escola está inserida, também a transição entre as redes de ensino municipal e estadual.

A seguir, estão os dados de aprovação/reprovação e abandono do ano de 2021, disponibilizados pelo Inep, para a EEEPV.

Tabela 3 - Taxas de aprovação/reprovação e abandono 2021/EEEPV

Série	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	93,9	3,1	0
2º ano	100	0	0
3º ano	100	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As taxas de rendimento dos alunos reforçam o que aparece no Quadro 7, ou seja, a reprovação acontece no 1º ano do Ensino Médio, período em que os alunos

estão ingressando nessa etapa de ensino, mudando de rede de ensino e, portanto, sentem dificuldade de se adaptarem. Essa constatação deve ser levada em consideração para a formulação de Projetos Estudantis que ajudem os alunos a superarem esses desafios e obterem melhores resultados.

Em relação ao quadro de servidores, observa-se que a escola possui um número expressivo de professores contratados. Na área administrativa, a maioria dos servidores são contratados. De forma geral, a escola possui 66% de funcionários contratados e 44% de efetivos. A tabela a seguir mostra o número de servidores da EEEPV.

Tabela 4 - Quadro de servidores da EEEPV/2023

Área de atuação	Nº de servidores	Vínculo funcional	
		Efetivo	Contratado
Supervisão	2	1	1
Secretaria	3	1	2
Bibliotecário	2	0	2
Auxiliar de Serviços Gerais	9	0	9
Professores	19	9	10
Diretor	1	1	0
Total Geral	36	12	24

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à formação acadêmica, o Inep divide os professores em grupos. De acordo com a Nota Técnica nº 20/2014 (Inep, 2014), Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica, do Inep, os grupos são entendidos da forma como mostra o quadro a seguir.

Quadro 6 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Inep (2023).

De acordo com o Inep, a EEEPV tem a seguinte composição de professores em relação à formação acadêmica:

Tabela 5 - Percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino/EEEPV

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
77,8	0,0	13,9	8,3	0,0

Fonte: Inep (2023).

Esses dados referem-se aos 12 componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e demonstram que quase 80% dos professores que lecionam essas disciplinas na EEEPV têm a formação adequada para ministrá-las. Cerca de 14% tem formação docente, mas em área diferente da que leciona. E cerca de 8% não tem formação em área de licenciatura.

Outro dado importante, disponibilizado pelo Inep, sobre as escolas é o Nível de Esforço Docente. O quadro abaixo explica esses níveis, de acordo com a nota técnica número 039/2014 (Inep, 2014b). Também, no mesmo quadro estão as porcentagens referentes à EEEPV.

Quadro 7 - Nível de Esforço Docente da EEEPV

Nível	Descrição	% de professores da EEEPV nesse nível
1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.	0
2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.	0
3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	0
4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	71,4
5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	14,3
6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	14,3

Fonte: Inep (2023).

Nesse quesito, verifica-se que, na EEEPV, a grande maioria dos professores trabalham em dois turnos, em uma ou duas escolas. Os outros professores

trabalham em mais escolas e em mais turnos diferenciados. Isso é uma realidade preocupante, visto que comprova a existência de uma sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer a qualidade do serviço desenvolvido.

Embora a escola pesquisada esteja inserida em uma comunidade relativamente pequena, percebe-se uma modesta participação da família dos estudantes na vida escolar. No local, não existe Associação de Pais e Mestres nem Grêmios Estudantis. Os pais dos alunos comparecem à escola apenas em momentos que são chamados, como, por exemplo, em casos de indisciplina ou obtenção de maus resultados de seus filhos. Também são chamados a participarem de reuniões bimestrais, quando são apresentados os resultados dos alunos (entrega de boletins). Apesar de ser uma escola de Ensino Médio, ou seja, com alunos entre 15 e 17 anos, esses alunos não têm participação ativa nas decisões escolares e também não promovem atividades por conta própria. A existência do Grêmios Estudantis poderia incentivar tais atitudes e fazer com que esses alunos fossem mais participativos e atuantes em sua vida estudantil. O Conselho Tutelar da cidade também só comparece à escola quando solicitado. Este, poderia ter participação constante com palestras e momentos de interação com os estudantes, quando os incentivariam a participar e valorizar essa etapa de ensino, evitando problemas de indisciplina e insucesso escolar.

Uma abordagem alternativa para melhorar a participação da comunidade na vida escolar da EEEPV, situada em uma comunidade relativamente pequena, seria implementar estratégias para promover o envolvimento ativo dos pais e alunos. Iniciar a criação de uma Associação de Pais e Mestres e incentivar a formação de um Grêmios Estudantis seria fundamental para fortalecer a conexão entre a escola, pais e estudantes. A criação de espaços regulares para a participação dos pais, indo além das reuniões bimestrais, como eventos culturais ou atividades educativas, poderia gerar uma participação mais constante e significativa. Para os alunos, a formação de um Grêmios Estudantis ofereceria oportunidades para que desenvolvessem habilidades de liderança e participassem ativamente nas decisões escolares, estimulando a autonomia e responsabilidade. Além disso, a colaboração frequente com o Conselho Tutelar, através de palestras e momentos de interação, contribuiria para fortalecer a parceria entre a escola e a comunidade, prevenindo problemas de indisciplina e incentivando o sucesso acadêmico. Essas iniciativas

poderiam criar um ambiente mais participativo e colaborativo na EEEPV, promovendo uma educação mais integrada e efetiva para os alunos do Ensino Médio.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o ano letivo é dividido em quatro bimestres, sendo em cada bimestre distribuídos 25 pontos em atividades, totalizando 100 pontos anuais (EEEPV, 2022). É considerado apto o aluno que obtiver, no mínimo, 60% de aproveitamento em cada componente curricular e 75% de frequência na carga horária anual. O aluno que é reprovado em três componentes curriculares ou menos avança para a série seguinte em regime de progressão parcial, salvo no terceiro ano, quando não há essa possibilidade. A avaliação final do bimestre tem valor de 40% da pontuação total, ou seja, 10 pontos. Os demais pontos são distribuídos a critério dos professores. O aluno que após as avaliações do bimestre tem resultado abaixo da média (menos de 60%) tem direito a uma nova avaliação (recuperação paralela), substituindo todas as avaliações anteriores (se o resultado for inferior, prevalece a nota maior). Da mesma forma, após os quatro bimestres, o aluno que fica abaixo da média anual de 60% tem direito a realizar uma nova avaliação (recuperação final), sendo que o resultado substitui todas as avaliações anteriores (EEEPV, 2022).

Historicamente, a EEEPV alcança resultados acima das médias das escolas estaduais nas avaliações externas. O quadro abaixo demonstra isso em números, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponibilizados pelo Inep.

Tabela 6 - Resultados Avaliações Externas

Ano da Avaliação	Língua Portuguesa		Matemática	
	EEEPV	Escolas Estaduais - MG	EEEPV	Escolas Estaduais - MG
2017	292,18	278,07	287,13	280,93
2019	303,26	277,4	278,29	297,17
2021	283,55	273,57	268,4	298,74

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, serão apresentados os projetos desenvolvidos na EEEPV ao longo do ano letivo. Esses projetos são desenvolvidos pelos professores das áreas de conhecimento sob a orientação do EEB, ao longo de todo ano letivo, com a participação de toda equipe da EEEPV.

Quadro 14 – Projetos Pedagógicos/EEEPV

Nome do projeto	Anos contemplados	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização	Atividades desenvolvidas
Importância da relação família/escola no processo educacional	1º, 2º e 3º anos	Língua Portuguesa Ciências Humanas	Equipe pedagógica e gestão escolar; Professores	Tornar a escola mais atrativa e inclusiva, com a comunidade escolar atuante	Maior envolvimento e interação da família nas atividades escolares	Março a novembro	Palestras com famílias; Reuniões de pais por bimestre; Plantão pedagógico; Reuniões por série; Culminância de projetos
Baixo rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio	1º, 2º e 3º anos	Linguagens Ciências Humanas Matemática e suas tecnologias	Equipe pedagógica e gestão escolar; Professores	Garantir a continuidade da aprendizagem e analisar os resultados das avaliações internas e externas	A participação de 90% dos alunos com defasagem na aprendizagem	Março a novembro	Palestras; Projetos interdisciplinares; Uso do acervo bibliográfico; Monitoria
Habilidades para o convívio no ambiente escolar	1º, 2º e 3º anos	Linguagens Ciências Humanas Matemática e suas Tecnologias Ciências da Natureza	Equipe pedagógica e gestão escolar; Professores	Preparar estudantes para o mercado de trabalho, alinhado ao seu projeto de vida; Diminuir o índice de indisciplina tornando a escola mais atrativa	Alunos motivados, criativos e interessados nas atividades escolares; Alunos com autoestima elevada se envolvendo nos projetos e atividades da escola	Março a novembro	Uso de ferramentas tecnológicas; Vídeos motivacionais; Apresentações artísticas; Momentos literários, Saraus e Passeios Culturais; Gamificação; Práticas de Laboratório (Química / Biologia – Feira de Ciências); Rodas de conversa
Valorização docente, Dificuldade	Professores	Equipe pedagógica e gestão	Equipe pedagógica e gestão	Ter profissionais motivados e atualizados	Profissionais motivados com reconhecimento	Março a novembro	Levantar os principais problemas de indisciplina dos alunos; Realizar reuniões Pedagógicas

Nome do projeto	Anos contemplados	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização	Atividades desenvolvidas
s, Melhoria da educação		escolar	escolar	quanto às demandas educacionais; Reconhecer e apreciar o trabalho dos professores; Melhorar o funcionamento da infraestrutura da escola; Capacitação e formação contínua; Equilibrar trabalho e vida pessoal	o, respeito e valorização quanto às demandas educacionais e pessoais		que mantenham um diálogo aberto com os professores para conhecer os principais problemas enfrentados em sala de aula; Propor melhorias na infraestrutura da escola; Promover formação continuada para aprimoramento das metodologias de ensino; Realizar orientações e trocas de experiências entre professores e coordenadores de áreas específicas; Criar cronogramas de Projetos e datas comemorativas com antecedência para não sobrecarregar o trabalho dos professores

Fonte: EEEPV (2023).

Conforme demonstra o quadro anterior, a equipe da EEEPV organiza e executa estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades de seus alunos e busca formas de envolver a comunidade escolar em seu cotidiano. Esses pontos são relevantes em uma escola e existem na escola pesquisada. No entanto, uma análise crítica revela uma lacuna preocupante, pois, apesar da pluralidade de iniciativas, parece haver uma falha na promoção do protagonismo dos alunos. A eficácia desses projetos deve ser avaliada não apenas pela quantidade, mas pela capacidade de envolver os estudantes de maneira ativa e significativa em seu próprio processo de aprendizado. Se os projetos não incentivam a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, corre-se o risco de criar atividades que, apesar de bem-intencionadas, não atingem plenamente os objetivos educacionais. É essencial que a escola reavalie seus métodos pedagógicos, priorizando a criação de espaços que realmente permitam aos alunos assumirem um papel ativo em suas próprias jornadas educacionais, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdo, mas o desenvolvimento integral de habilidades essenciais para a vida.

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na instituição aconteceu em 2022, e demandou uma reorganização ampla da escola no que diz respeito à estrutura organizacional, curricular e pedagógica. A seção a seguir apresenta o contexto de implementação do EMTI na EEEPV, apresentando, também, as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar, que serão descritas nessa pesquisa.

2.4 IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA EEEPV

Ao ser implementado em 2022 na EEEPV, o EMTI e, especialmente, as disciplinas das Atividades Integradoras tornaram-se um desafio para a gestão escolar.

O problema a ser pesquisado durante a construção do trabalho final desse mestrado está relacionado à implementação do EMTI na Escola Estadual Educação para a Vida, no ano de 2022. O foco principal da pesquisa são os desafios da gestão pedagógica e de planejamento das disciplinas das Atividades Integradoras.

Assim, foram pesquisados e levantados dados e evidências que comprovam a existência de desafios na gestão pedagógica na EEEPV.

Para comprovação da existência desses desafios na gestão pedagógica das disciplinas das AI, foram levantadas as seguintes fontes documentais: quadro de distribuição de aulas relativas ao ano de 2022 e 2023, análise dos modelos de planejamento elaborados, quadros com as principais estratégias utilizadas pelos professores, análise dos Termos de Visita da inspetora à escola e análise das atas das reuniões pedagógicas ocorridas no ano de 2022. A partir dessa análise e dos dados coletados, optou-se por apresentar tais evidências em três subseções. Na primeira delas, serão apresentados dados e evidências que comprovam um desafio em relação à gestão pedagógica. Serão apresentados dados que demonstram que, na EEEPV, não ocorre a elaboração do Planejamento Anual pelos professores, ou melhor, a partir da implementação do EMTI, o Planejamento Anual foi substituído pelos Guias de Aprendizagem. Será feita uma análise que evidencia que esse fato está em desacordo com as orientações das normativas, o que poderia dificultar o acompanhamento do serviço de supervisão escolar.

Na segunda subseção deste capítulo, será tratada a questão da formação dos profissionais que atuam no EMTI. Serão apresentados dados que demonstram que, na EEEPV, praticamente não aconteceu formação: os professores não fizeram cursos fora do ambiente escolar em suas áreas de atuação (exceto um professor). Além disso, em poucos momentos, as reuniões pedagógicas gerais e as reuniões por área de conhecimento foram aproveitadas de modo que essa formação acontecesse internamente. Nessa subseção, também será abordado o problema existente na EEEPV em relação ao acompanhamento pedagógico desempenhado pelo serviço de supervisão escolar, que apresenta lacunas e prejudica o desenvolvimento do trabalho docente.

Por fim, na terceira subseção, será apresentada a forma como a disciplina Projeto de Vida deveria ser desenvolvida de acordo com os Documentos Orientadores e a forma como ela efetivamente está sendo conduzida dentro da EEEPV, desvinculada de todas as outras disciplinas.

2.4.1 Aspectos de gestão pedagógica do planejamento escolar do EMTI na EEEPV

Um ponto importante que foi analisado, e que demonstra a existência de um desafio na EEEPV quanto à gestão pedagógica, foi o Planejamento de Trabalho a ser desenvolvido, elaborado por todos os professores no ano letivo de 2022. Os planejamentos ficam arquivados no serviço de supervisão pedagógica na referida escola e foram disponibilizados para leitura e análise.

Após a leitura, constatou-se inexistência dos Planejamentos Anuais das 12 disciplinas da Formação Geral Básica e das 13 disciplinas das Atividades Integradoras, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 8 - Planejamento EEEPV/2022

Área	Disciplina	Envio de planej. anual?	Envio de guia de aprendizagem?			
			1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Formação geral básica	Matemática	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Português	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Física	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Química	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Educação Física	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Filosofia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	História	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Inglês	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Arte	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sociologia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Biologia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Geografia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	
Atividades integradoras	Introdução ao Mundo do Trabalho	Não	Não	Não	Não	Não
	Tutoria	Não	Não	Não	Não	Não
	Esporte em Inclusão	Não	Não	Não	Não	Não
	Nivelamento em Português	Não	Sim	Não	Não	Não
	Práticas Experimentais	Não	Sim	Não	Não	Não
	Estudos Orientados	Não	Não	Não	Não	Não
	Inovação Matemática	Não	Sim	Não	Não	Não
	Práticas Comunicativas e Criativas	Não	Não	Não	Não	Não
	Nivelamento Matemática	Não	Sim	Não	Não	Não
	Pesquisa e Intervenção	Não	Não	Não	Não	Não

Área	Disciplina	Envio de planej. anual?	Envio de guia de aprendizagem?			
			1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
	Humanidades e Ciências Sociais	Não	Não	Não	Não	Não
	Tecnologia e Inovação	Não	Não	Não	Não	Não
	Projeto de Vida	Não	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise do quadro anterior mostra que não houve elaboração de Planejamento Anual na EEEPV. O Documento Orientador do EMTI, em 2022, esclarece que devem ser elaborados Guias de Aprendizagem como aliados dos professores em seu trabalho e que eles não devem substituir o Planejamento Anual (Minas Gerais, 2022b). Porém, após a análise e leitura de todo material produzido pelos professores das disciplinas da FGB e de AI como Planejamento Pedagógico para o ano de 2022, o que se observou na escola pesquisada foi a substituição do Planejamento Anual por Guias de Aprendizagem bimestrais.

Para o ano de 2023, a situação permanece semelhante. O Documento Orientador EMTI 2023 traz mais uma vez a orientação de que os Guias de Aprendizagem não devem substituir o Planejamento Anual (Minas Gerais, 2023b), porém o que se observa na EEEPV é exposto no quadro seguinte.

Quadro 9 - Planejamento EEEPV/2023

Área	Disciplina	Envio de planej. anual?	Envio de guia de aprendizagem?			
			1º bim.	2º bim.	3º bim.	4º bim.
Formação geral básica	Matemática	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Português	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Física	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Química	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Educação Física	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Filosofia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	História	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Inglês	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Arte	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sociologia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Biologia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Geografia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	
Atividades integradas	Tutoria	Não	Não	Não	Não	Não
	Práticas Experimentais	Não	Não	Não	Não	Não
	Estudos Orientados	Não	Não	Não	Não	Não
	Esporte em Inclusão	Não	Não	Não	Não	Não

Área	Disciplina	Envio de planej. anual?	Envio de guia de aprendizagem?			
			1º bim.	2º bim.	3º bim.	4º bim.
	Matemática Financeira	Não	Não	Não	Não	Não
	Nivelamento em Matemática	Não	Não	Não	Não	Não
	Núcleo de Inovação Matemática	Não	Não	Não	Não	Não
	Nivelamento Português	Não	Não	Não	Não	Não
	Matemática na Construção da Cidadania	Não	Não	Não	Não	Não
	Educação Financeira	Não	Não	Não	Não	Não
	Pesquisa e Intervenção	Não	Não	Não	Não	Não
	Educação Matemática Crítica	Não	Não	Não	Não	Não
	Matemática e os Desafios sustentáveis	Não	Não	Não	Não	Não
	Eletiva Logística	Não	Não	Não	Não	Não
	Fundamentos da Logística	Não	Não	Não	Não	Não
	Informática Básica	Não	Não	Não	Não	Não
	Criações Sustentáveis e Tecnológicas	Não	Não	Não	Não	Não
	Inovação Social e Comunicação	Não	Não	Não	Não	Não
	Projeto de Vida	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dessa forma, constata-se um descompasso entre as diretrizes estabelecidas no Documento Orientador EMTI 2022 (Minas Gerais, 2022b) e de 2023 (Minas Gerais, 2023b) e as práticas desenvolvidas na EEEPV. A inexistência de um Planejamento Anual, documento obrigatório segundo os Documentos Orientadores do EMTI, pode resultar em uma desordem tanto no conteúdo quanto na condução das atividades pedagógicas. É por meio desse instrumento que a equipe pedagógica dispõe da oportunidade de monitorar e contribuir para o desenvolvimento das disciplinas. Conseqüentemente, sua carência pode comprometer e dificultar a administração pedagógica da instituição, uma vez que não se tem clareza sobre o que e como cada professor pretende ministrar ao longo do ano letivo. Adicionalmente, abre-se a possibilidade de que a atuação dos docentes ocorra de maneira isolada, sem o devido acompanhamento da gestão escolar e desconectada dos objetivos educativos estabelecidos pela escola. Portanto, a gestão escolar e pedagógica fundamenta-se nos Guias de Aprendizagem bimestrais como meio de orientar as atividades ao longo do ano letivo, caracterizando um planejamento por períodos mais curtos. Nesse contexto, os projetos de longo prazo são concebidos

sem uma vinculação direta ao planejamento das disciplinas, o que reforça a necessidade premente de estabelecer um planejamento anual consistente. Essa lacuna pode comprometer a coesão e a eficácia das ações pedagógicas, ressaltando a importância de um documento orientador abrangente para garantir uma abordagem integrada e alinhada aos objetivos educativos da instituição.

Os quadros apresentados anteriormente também evidenciam que os planejamentos das aulas pelos professores da EEEPV se tornaram um desafio para a gestão escolar na medida em que os Guias de aprendizagem não foram elaborados de acordo com o que dispõem os Documentos Orientadores do EMTI de 2022 (Minas Gerais, 2022b) e de 2023 (Minas Gerais, 2023b)

A partir da observação dos referidos quadros, constata-se que, para o primeiro bimestre de 2022, foram encontrados e analisados 12 Guias de Aprendizagem das disciplinas da FGB e 5 Guias de Aprendizagem das disciplinas de AI. Em relação ao segundo, terceiro e quarto bimestres foram encontrados apenas os Guias de Aprendizagem das disciplinas da FGB. A recomendação do Documento Orientador do EMTI 2022 é que os Guias de Aprendizagem devem ser “elaborados no início de cada período (bimestre ou trimestre) para cada componente curricular e por cada professor da BNCC” (Minas Gerais, 2022b, p. 11). Assim, a ausência de alguns desses Guias na escola pesquisada pode ser um desafio na efetivação da proposta da política em questão. Em relação ao primeiro bimestre de 2023, foram encontrados apenas os Guias de Aprendizagem das disciplinas da FGB, o que também pode tornar-se uma dificuldade para a gestão pedagógica na medida que o Documento Orientador EMTI 2023 recomenda que os Guias de Aprendizagem:

são documentos elaborados bimestralmente pelos professores, primordialmente para os estudantes, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias e devem ser compartilhados com os estudantes, demais professores e famílias (Minas Gerais, 2023b, p. 36).

Outra informação importante que esse trecho do Documento Orientador traz é que esses Guias de Aprendizagem devem ser compartilhados com toda a comunidade escolar: estudantes, professores e famílias. A EEEPV fez em 2022 e faz em 2023 esse compartilhamento dos Guias de Aprendizagem das disciplinas da

FGB através de grupos em redes sociais. Também o fez com os Guias de Aprendizagem das 5 disciplinas das Atividades Integradoras que produziram o referido documento no primeiro bimestre de 2022. Porém, a ausência dos Guias de Aprendizagem das disciplinas das Atividades Integradoras nos outros bimestres de 2022 e no primeiro bimestre de 2023 implica o não compartilhamento, com a comunidade escolar, do que está sendo trabalhado em tais disciplinas. Esse fator dificulta que as famílias, estudantes e demais professores das outras áreas acompanhem o que é trabalhado nas disciplinas, assim como pode dificultar o acompanhamento pedagógico que deve ser oportunizado pela gestão da escola. A falta de conhecimento pode levar a uma desvalorização desses componentes curriculares e conseqüente descaso dos alunos e das famílias em relação a eles, dificultando o trabalho docente, hipótese que será posteriormente apreciada em pesquisa de campo.

Observa-se uma resposta pouco expressiva por parte das famílias dos estudantes ao receberem os Guias de Aprendizagem, ao passo que, em contraste, os alunos demonstram interesse ao recebê-los. Essa discrepância nas reações sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as percepções e expectativas das famílias em relação a esse material educacional. Enquanto os estudantes parecem valorizar a orientação proporcionada pelos Guias, as famílias podem apresentar uma baixa receptividade ou, possivelmente, uma falta de compreensão sobre a relevância e utilidade desses documentos para o progresso acadêmico de seus filhos. Esse cenário ressalta a importância de uma comunicação mais efetiva entre a escola e as famílias, visando esclarecer a importância dos Guias de Aprendizagem no apoio ao aprendizado dos alunos.

A partir da leitura dos Guias de Aprendizagem foi feita também uma análise das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores a fim de se verificar se eles atendiam às recomendações do Documento Orientador EMTI 2022. Segundo o documento, “as Práticas Educativas são um conjunto de possibilidades a serem exploradas junto aos estudantes com o objetivo de enriquecer o seu repertório e suas aprendizagens, considerando as várias dimensões da sua formação” (Minas Gerais, 2022b, p. 6). Esse mesmo documento também orienta que as Práticas Pedagógicas estejam de acordo com o interesse e motivação dos estudantes. No Caderno 8 – Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas

Educativas, tem-se a orientação de que as Práticas Educativas do Ensino Médio devem ser baseadas em Clubes de Protagonismo e Tutoria (ICE, 2020b).

Será apresentado, agora, o quadro com as estratégias utilizadas nas disciplinas das AI em 2022. Essas estratégias foram encontradas nos 5 Guias de Aprendizagem do primeiro bimestre disponíveis e analisados. Apesar do número de Guias analisados ser reduzido, foi possível ter uma visão geral das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores das disciplinas das AI.

Quadro 10 - Estratégias Pedagógicas EEEPV/2022 – Atividades Integradoras

Disciplinas	Conteúdo	Recurso Metodológico	Avaliação
Guia 1 – Projeto de Vida	Quem é você? (Autoconhecimento)	Pesquisa; Vídeos; Leitura de textos; Uso de apostila disponibilizada pela SEE-MG	Participação/ engajamento; Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida
Guia 2 – Núcleo de Inovação Matemática	Números Porcentagem; Equações; Funções	Aula expositiva; Resolução de problemas	Participação em sala de aula
Guia 3 – Ciências da Natureza e Tecnologias	História e Filosofia da Ciência; Biografia de Cientistas	Debates; Pesquisas; Filmes	Atividades em sala de aula; Pesquisa
Guia 4 – Práticas Experimentais	Aulas práticas na área de Biologia	Aulas práticas	Relatórios das aulas e participação
Guia 5 – Nivelamento em Matemática	As 4 operações de Matemática	Pesquisa; Jogos; Resolução de problemas	Participação em aula; Tarefas propostas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observando-se as estratégias utilizadas pelos professores nas AI no primeiro bimestre de 2022, chama atenção o aparecimento da pesquisa como principal forma de abordagem dos assuntos dessas disciplinas. Também se percebe uma diminuição no uso de aulas expositivas. Essa transição evidencia uma abordagem mais participativa e centrada no aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise crítica e autonomia intelectual. Além disso, a observação de uma diminuição no uso de aulas expositivas sugere uma tendência em direção a métodos mais interativos, favorecendo a construção ativa do conhecimento. Essa mudança nas estratégias pedagógicas pode refletir um esforço

em adaptar as práticas de ensino para melhor atender às demandas contemporâneas de aprendizado, estimulando o engajamento dos estudantes e proporcionando uma abordagem mais dinâmica e contextualizada ao processo.

É importante destacar o fato de que em todo o ano de 2022 apenas cinco Guias de Aprendizagem das 13 disciplinas das AI foram entregues, todos no primeiro bimestre, sendo esse um fator limitante para a apresentação e análise dos dados desses guias realizada aqui. Depreende-se, portanto, que não há uma cultura de planejamento pedagógico institucionalmente estabelecida na escola. A falta do Guia para as outras disciplinas dificulta o acompanhamento da equipe pedagógica, visto que é através dele que o serviço de supervisão pode atuar e dar orientações e suporte para os professores. Sua ausência nos outros bimestres pode incidir em deficiência no trabalho docente e falta de monitoramento da equipe pedagógica.

Na subseção seguinte, busca-se apresentar os dados que evidenciam um desafio em relação à gestão pedagógica da EEEPV no que diz respeito à formação continuada dos professores. Serão apresentadas informações que demonstram a forma como essa formação aconteceu na escola, realçando algumas lacunas existentes, que geraram dificuldades na execução da proposta da política pública em questão.

2.4.2 Aspectos da formação pedagógica para atuação dos professores no EMTI na escola pesquisada

Com a implementação do EMTI na EEEPV, foram oferecidas disciplinas diferentes, ou seja, disciplinas que não faziam parte da Formação Geral Básica, como as disciplinas das Atividades Integradoras, para as quais a escola já possuía professores efetivos em seu quadro de profissionais. Assim, as novas disciplinas foram assumidas por professores que necessitariam de formação continuada. Porém, não houve participação da forma como se esperava e isso se tornou um desafio para a gestão escolar, como mostram os dados seguintes.

No que diz respeito à organização curricular e distribuição das aulas na escola estudada, os quadros com as disciplinas das Atividades Integradoras oferecidas na EEEPV em 2022 e em 2023, a seguir, ilustram esse cenário.

Quadro 11 - Disciplinas das Atividades Integradoras EEEPV/2022

Disciplinas	Nº de aulas semanais
Introdução ao Mundo do Trabalho	2
Tutoria	2
Esporte em Inclusão	1
Nivelamento em Português	1
Práticas Experimentais	2
Estudos Orientados	5
Inovação Matemática	1
Práticas Comunicativas e Criativas	1
Nivelamento em Matemática	3
Pesquisa e Intervenção	3
Humanidades e Ciências Sociais	2
Tecnologia e Inovação	1
Projeto de Vida	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 12 - Disciplinas das Atividades Integradoras EEEPV/2023

Disciplinas	Nº de aulas semanais
Esporte em Inclusão	1
Tutoria	3
Práticas Experimentais	2
Estudos Orientados	5
Matemática Financeira	1
Nivelamento em Matemática	2
Núcleo de Inovação Matemática	1
Nivelamento Português	4
Matemática na Construção da Cidadania	2
Educação Financeira	4
Pesquisa e Intervenção	6
Educação Matemática Crítica	2
Matemática e os Desafios Sustentáveis	2
Eletiva Logística	2
Fundamentos da Logística	2
Informática Básica	2
Criações Sustentáveis e Tecnológicas	2
Inovação Social e C. Emp.	4
Projeto de Vida	4
Eletiva Redação para o Enem	2
Ciências Aplicadas	2
Tecnologia e Inovação	2
Ciências das Radiações	2
Energia do Cotidiano	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos quadros apresentados, fica evidente que a Matriz Curricular do EMTI tem disciplinas muito particulares, isto é, diferentes das disciplinas convencionais do Ensino Médio, exigindo que os professores ministrem conteúdos que extrapolam os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. O Documento

Orientador do EMTI normatiza critérios apenas para a distribuição das aulas entre os professores das disciplinas Práticas Experimentais, Nivelamento em Língua Portuguesa e Nivelamento em Matemática. Para a disciplina de Práticas Experimentais, o referido documento recomenda “somente professores de Biologia, Física, Química e Matemática estão habilitados para lecionar esta Atividade Integradora” (Minas Gerais, 2022b, p. 28). Especificamente com relação às disciplinas de nivelamento de estudos, o documento ainda dispõe: “poderão atuar como professores de Nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática, professores habilitados nestas disciplinas respectivamente” (Minas Gerais, 2022b, p. 28). Para todas as outras disciplinas, o referido documento orienta que se siga a Resolução SEE nº 4.672/2021, que estabelece que:

Art. 11 - As turmas, aulas e funções serão atribuídas aos servidores detentores de cargo efetivo e de função pública decorrente de estabilidade nos termos do artigo 19 do ADCT - CF/1988, devendo todo o processo ser registrado em ata, observando-se sucessivamente:

I - o cargo;

II - a titulação;

III - a data da última lotação na Unidade de Ensino e;

IV - os critérios complementares, validados pela SRE.

§1º - Ocorrendo empate na aplicação do disposto no caput deste artigo, será dada preferência, sucessivamente, ao servidor com:

I – maior tempo de serviço na Unidade de Ensino;

II – maior tempo de serviço na Rede Estadual de Ensino;

III – idade maior.

§2º O tempo a ser computado para efeito do disposto no inciso I do §1º é o tempo de serviço na escola, apurado a partir do exercício em decorrência de nomeação, estabilidade e/ou da última movimentação ocorrida.

Art. 12 - A atribuição de aulas entre os professores deve ser feita no limite da carga horária obrigatória de cada cargo, evitando o fracionamento, registrada em ata observando-se, sucessivamente:

I – o componente curricular constante da titulação do cargo;

II – outro componente curricular constante da titulação do cargo;

III – outro componente curricular para o qual o professor possua habilitação específica e formação especializada (Minas Gerais, 2021b, p. 3).

A partir dessa resolução, é permitido que a atribuição de aulas seja feita de modo que os professores efetivos assumam aulas das disciplinas das Atividades Integradoras para as quais não possuem formação inicial específica. Também é permitida a contratação de professores para as disciplinas que não foram assumidas pelos professores efetivos. Nesse caso, também não é exigida habilitação

específica. Isso se torna um problema na medida em que dificulta o planejamento das ações educativas a serem desenvolvidas. Para se planejar, é necessário conhecer o que se pretende ensinar e, tanto o Documento Orientador do EMTI (Minas Gerais, 2021c) quanto a Resolução nº 4.672/2021 (Minas Gerais, 2021b), não exigem formação específica do professor que irá atuar em algumas disciplinas das Atividades Integradoras, ou seja, o planejamento e a execução são feitos por professores que, em sua formação inicial, não foram preparados para fazê-los.

Levando em consideração que é permitido a professores sem formação inicial assumirem aulas das disciplinas das AI e, devido às especificidades dessas disciplinas, é prevista a realização de formação continuada para subsidiar a prática pedagógica desses profissionais. A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, oferece cursos de formação a distância para professores (Minas Gerais, [2023d]), inclusive nas áreas das disciplinas das Atividades Integradoras. Entretanto, em consulta à equipe de gestão da escola verificou-se que não existe, na escola estudada, nenhum controle ou registro de que aqueles que assumiram tais disciplinas tenham feito cursos de formação, mesmo que de forma *on-line*. Ao ser feito um formulário (Apêndice A) questionando aos professores que atuaram em 2022 na EEEPV sobre cursos de formação que teriam participado, foram apuradas as informações que estão expostas no quadro seguinte.

Quadro 13 - Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores EEEPV/2022

Prof. da disciplina:	Realizou curso de formação?	Se sim, qual?
Introdução ao Mundo do Trabalho	Não	
Tutoria	Não	
Esporte em Inclusão	Não	
Nivelamento em Português	Não	
Práticas Experimentais	Não	
Estudos Orientados	Não	
Inovação Matemática	Não	
Práticas Comunicativas e Criativas	Não	
Nivelamento em Matemática	Não	
Pesquisa e Intervenção	Não	
Humanidades e Ciências Sociais	Não	
Tecnologia e Inovação	Não	
Projeto de Vida	Sim	O Novo Ensino Médio em Minas Gerais; Currículo e Formação; CRMG; Projeto de Vida e outros

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados do Quadro 20 evidenciam que, do corpo docente da escola, apenas um professor que ministrou disciplinas de AI participou de cursos de formação continuada. Isso evidencia um problema, porque a realização de cursos de formação continuada é uma estratégia importante para o aprimoramento da atuação profissional docente em áreas novas, como é o caso das disciplinas de AI. Esse desafio também se observa na medida em que foram analisados todos os Termos de Visita do serviço de inspeção escolar no referido estabelecimento e, em nenhum deles, houve menção ou sugestão de cursos de formação continuada para professores. Na verdade, não existe nenhum registro, nesses Termos de Visita, que cite o funcionamento da Escola em Tempo Integral.

A diversidade de disciplinas existentes no EMTI, que incorporam disciplinas inéditas, apresenta um desafio substancial para a SEE-MG em oferecer cursos de formação que abranjam todas as demandas. Com a introdução de uma gama mais ampla e diversificada de disciplinas, surge a necessidade premente de capacitar os profissionais da educação para lidar com essa nova realidade. Contudo, a variedade de disciplinas, muitas das quais são inovadoras e inéditas, torna a tarefa de conceber cursos de formação abrangentes e especializados um empreendimento complexo. A SEE-MG enfrenta, assim, o desafio de equilibrar a diversidade curricular com a capacidade de oferecer cursos de formação que sejam eficazes e relevantes para os educadores, promovendo uma implementação bem-sucedida das mudanças no currículo.

Em relação à atribuição de aulas das disciplinas das AI no ano de 2022 na EEEPV, verificou-se que foram seguidas as orientações e possibilidades que o Documento Orientador EMTI 2022 (Minas Gerais, 2022b) e a Resolução nº 4.672/2021 (Minas Gerais, 2021b) permitem. O Quadro seguinte mostra como ficou a distribuição das aulas das AI juntamente com a distribuição das aulas da FGB durante o ano de 2022.

Quadro 14 - Professores do EMTI na EEEPV/2022

Área de formação	Turno	Disciplinas	Aulas	Tipo de vínculo
Professora de Educação Física	Manhã/Tarde	Educação Física	10	Efetivo
		Introd. ao Mundo do trabalho	4	
		Tutoria	4	
		Esporte em Inclusão	2	
Professora de	Manhã	Língua Inglesa	10	Efetivo

Área de formação	Turno	Disciplinas	Aulas	Tipo de vínculo
Inglês	Manhã	Nivelamento Português	2	
Professora de Química	Manhã	Química	10	Efetivo
	Manhã	Práticas Experimentais	4	
Professora de Física	Manhã/Tarde	Física	10	Contratada
Professora de Matemática	Manhã/Tarde	Matemática	8	Efetivo
	Manhã/Tarde	Estudos Orientados	10	
	Manhã/Tarde	Inovação Matemática	2	
Professor de Arte	Manhã/Tarde	Arte	6	Contratado
	Manhã	Práticas Comunicativas e Criativas	2	
Professor de Matemática	Manhã/Tarde	Matemática	14	Efetivo
	Manhã/Tarde	Nivelamento Matemática	2	
Professor de Matemática	Manhã/Tarde	Pesquisa e Intervenção	6	Contratada
Professor de Língua Portuguesa	Manhã/Tarde	Língua Portuguesa	14	Efetivo
Professora de Matemática	Tarde	Matemática	04	Contratada
Professora de História	Manhã/Tarde	História	12	Efetivo
	Manhã/Tarde	Humanidades e Ciências Sociais	4	
		Tecnologia e Inovação	2	
Professora de Língua Portuguesa	Manhã/Tarde	Língua Portuguesa	8	Efetivo
	Manhã/Tarde	Projeto de Vida	4	
	Tarde	Língua Portuguesa	4	
Professora de Biologia	Manhã/Tarde	Ciências da Natureza e Tecnologias	4	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da análise dessa tabela, pode-se inferir alguns dados importantes. O primeiro deles é que, das 45 aulas semanais que foram ministradas às turmas do EMTI, 30 são de Atividades Integradoras, o que representa mais de 66% da carga horária dos estudantes. Outro dado extraído da tabela é que, das disciplinas que fazem parte das Atividades Integradoras, 53% das aulas são ministradas por professores que não têm formação específica na área. Por fim, percebe-se que os professores efetivos assumiram mais de 73% das aulas das Atividades Integradoras, mesmo não tendo formação para lecionar algumas delas.

A seguir, é apresentada como ficou a distribuição das aulas das Atividades Integradoras, juntamente com a distribuição das aulas da FGB para o ano de 2023, a partir da autorização do funcionamento do Ensino Médio em Tempo Integral Profissionalizante (EMTIP), com duas turmas de 1º ano, com 38 alunos, e continuidade das duas turmas de EMTI, agora cursando o 2º ano. Essa organização baseou-se, mais uma vez, no Plano de Atendimento da escola estudada

disponibilizada pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), plataforma de gestão e planejamento da rede estadual de Minas Gerais.

Também em 2023, a atribuição de aulas das AI seguiu os documentos norteadores da SEE-MG. A respectiva distribuição consta no quadro seguinte.

Quadro 15 - Professores EEEPV/2023

Área de Formação	Turno	Disciplinas	Aulas	Tipo de vínculo
Professora de Educação Física	Manhã/ Tarde	Educação Física	10	Efetivo
		Esporte em Inclusão	2	
Professora de Inglês	Manhã	Língua Inglesa	10	Efetivo
		Tutoria	6	
Professora de Química	Manhã	Química	12	Efetivo
		Práticas Experimentais	4	
Professora de Física	Manhã /Tarde	Física	10	Contratado
Professora de Matemática	Manhã /Tarde			Efetivo
		Estudos Orientados	18	
		Matemática Financeira	2	
Professora de Arte	Manhã /Tarde	Arte	6	Efetivo
Professor de Matemática	Tarde	Matemática	14	
		Nivelamento Matemática	4	
		Núcleo de Inovação Matemática	2	
Professor de Língua Portuguesa	Manhã	Língua Portuguesa	16	Efetivo
		Nivelamento Português	4	
Professor de Física	Manhã Tarde	Matemática na Construção da Cidadania	2	Contratado
		Educação Financeira	4	
		Pesquisa e Intervenção	6	
		Educação Matemática Crítica	2	
		Matemática e os Desafios Sustentáveis	2	
Professor de Física	Manhã Tarde	Eletiva Logística	2	Contratado
		Fundamentos da Logística	2	
		Informática Básica	2	
		Criações Sustentáveis e Tecnológicas	2	
Professora de História	Manhã	História	10	Efetivo
		Inovação Social e C. Emp.	4	
Professora de Língua Portuguesa	Manhã /Tarde	Língua Portuguesa	6	Efetivo
		Projeto de Vida	8	
		Eletiva Redação P/ o Enem	2	
Professora de Geografia	Manhã/Tarde	Geografia	12	Efetivo
Professora de Biologia	Manhã Manhã	Biologia	10	Efetivo
		Práticas Experimentais	4	
Professora de Biologia	Manhã	Ciências Aplicadas	2	Contratado
		Tecnologia e Inovação	2	

Área de Formação	Turno	Disciplinas	Aulas	Tipo de vínculo
		Ciências das Radiações	2	
		Energia do Cotidiano	2	
		Laboratório Criativo	2	
Professora de Sociologia	Manhã	Sociologia	8	Contratado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Da mesma forma que em 2022, em 2023, as aulas das Atividades Integradoras foram atribuídas sem exigência de formação específica nas áreas de atuação. Assim, de acordo com os dados da tabela, das 45 aulas semanais oferecidas aos alunos do EMTI, 26 são de disciplinas das AI, ou seja, mais de 57% da carga horária dos estudantes. Para os alunos do EMTIP, 21 das 45 aulas semanais fazem parte das AI, o que corresponde a mais de 46% da carga horária dos alunos. Em relação aos professores que assumiram as disciplinas, verifica-se que mais de 45% não têm formação específica na área que atuam no presente ano. Esse percentual é menor que em 2022, quando era de 53%. Também, comparando-se com 2022, houve uma diminuição na porcentagem do número de aulas de AI assumidas pelos professores efetivos: de 73%, em 2022, para 61% em 2023. Esse fato, teve como consequência, o aumento do número de professores contratados, o que acarreta maior rotatividade de profissionais atuando na escola.

A partir dos dados e das análises apresentadas, é possível perceber que a adesão aos cursos de formação continuada pelos professores da EEEPV foi muito baixa (apenas uma professora). A hipótese é a de que a falta de formação pode incidir em dificuldades para o professor planejar e executar suas aulas, tornando-se um desafio real para a gestão escolar.

Outro ponto importante em relação à formação dos professores diz respeito à ausência de registros de formação interna da escola no tema Educação Integral e atividades integradoras.

De acordo com o Ofício Circular 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016), para os professores de Educação Básica com jornada semanal de 24 horas, oito horas semanais são destinadas a atividades extraclasse. Dessas oito horas, quatro horas podem ser cumpridas em local de livre escolha do professor e as outras 4 horas em local definido pela direção da escola. No que diz respeito às quatro horas que devem ser cumpridas em local definidos pela direção da escola, até duas horas podem ser

utilizadas para reuniões coletivas. Esse mesmo ofício orienta que essas reuniões devem ser organizadas pelo Diretor, com a ajuda da EEB, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais (Minas Gerais, 2016). Na EEEPV, as quatro horas que devem ser definidas pela direção acontecem da seguinte forma: duas horas de reunião coletiva geral, uma hora de reunião coletiva por área de conhecimento e uma hora de forma individual, quando cada professor prepara suas atividades e preenche o Diário Eletrônico Digital (DED). Sendo assim, em um momento de implementação de uma nova política na escola, como foi o ano de 2022 na EEEPV, tais reuniões gerais e por área seriam o espaço institucionalmente apropriado para mobilização e formação dos professores, sob orientação da EEB.

Na tentativa de analisar registros desses momentos de reuniões para busca de dados sobre a pauta e assuntos tratados em tais encontros, verificou-se que não existe registro das reuniões de área, bem como não há registros de momentos de formação para o EMTI durante essas reuniões. Já no que diz respeito às reuniões de módulo, foram encontrados registros de atas das 22 reuniões coletivas de módulo II que ocorreram em 2022. Nesses registros, verificou-se que, em raras vezes, a reunião foi utilizada como momento de formação para o EMTI. O quadro seguinte sintetiza os assuntos que foram tratados nessas reuniões.

Quadro 16 - Síntese das Atas das Reuniões Pedagógicas EEEPV/2022

Data	Nº de docentes	Assuntos abordados	Explicação sobre tema específico EMTI
10/02/2022	10	Apresentação do EMTI pelo diretor, pedindo que os professores reorganizem as práticas pedagógicas Apresentação do modelo do Guia de Aprendizagem pelo coordenador geral do EMTI Pedido do coordenador que os professores leiam o currículo referência de MG	Na apresentação do Guia de Aprendizagem, o coordenador salientou que o documento seria disponibilizado para alunos e pais de alunos como planejamento do professor
17/02/2022	09	O diretor falou sobre a formação inicial externa (virtual) para a Escola da Escolha e orientou para que todos assistissem O coordenador informou que os cadernos com as informações sobre a escola da escolha ficariam disponíveis em uma sala virtual criada por ele. Também falou sobre a criação Agenda bimestral Acordo de que as disciplinas da FGB irão avaliar as atividades da disciplina Projeto de Vida em 5 pontos	Na agenda bimestral, deveria constar todas as atividades avaliativas do bimestre que seriam realizadas na disciplina Estudos Orientados. Esses 5 pontos seriam enviados em uma planilha pela professora da disciplina no final do bimestre
03/03/2022	10	Comentários sobre a formação inicial externa Pedido do coordenador para que houvesse registro das atividades desenvolvidas Apresentação do cronograma de acolhimento diário Organização do acolhimento do dia 9 de março	O coordenador levou o cronograma pronto. Distribuição de tarefas entre os coordenadores de área
10/03/2022	06	Avaliação do acolhimento do dia 09/03/2022 Apresentação de problemas enfrentados pelos professores na implementação do EMTI Apresentação dos resultados da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa pelo coordenador do EMTI Distribuição de descritores para que cada professor elabore questões para o Plano Semestral de Intervenção Pedagógica Interdisciplinar	Não há registros de como foi avaliado Não há registros de quais problemas foram falados.
17/03/2022	06	Apresentação das orientações para elaboração de Estudo Dirigido e Avaliações	

Data	Nº de docentes	Assuntos abordados	Explicação sobre tema específico EMTI
		<p>Escritas pelo coordenador geral do EMTI</p> <p>Apresentação dos resultados da Avaliação Diagnóstica de Matemática pelo coordenador do EMTI</p> <p>Distribuição de descritores para que cada professor elabore questões para o Plano Semestral de Intervenção Pedagógica Interdisciplinar</p>	
24/04/2022	06	<p>Apresentação do calendário de reposição de greve pelo diretor</p> <p>Apresentação do Plano Semestral de Intervenção Pedagógica do 1º semestre pelo coordenador geral do EMTI</p> <p>Divisão dos alunos de cada série em duas turmas por nível de aprendizagem para se trabalhar na semana de intervenção</p> <p>Orientações de como vai ser o Conselho de Classe</p>	O conselho de classe foi dividido em pré-conselho, feito por área de ensino e conselho, com a participação dos líderes das turmas
19/05/2022	06	<p>Conselho de Classe do EMTI com a presença de uma aluna e duas mães de alunos</p> <p>Exposição de dúvidas e reclamações por parte da aluna e das mães presentes</p> <p>Após o Conselho de Classe, o coordenador geral do EMTI marcou a data de entrega do Guia de Aprendizagem do 2º bimestre</p> <p>Cronograma de datas de reunião do coordenador geral do EMTI com cada professor</p> <p>Preenchimento de planilhas com notas de alunos para análise do coordenador geral do EMTI</p>	Nessa reunião individual, seria feita uma análise do primeiro bimestre, quanto ao cumprimento do Plano de Curso
26/05/2022	06	<p>Conselho de Classe das turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio</p> <p>Apresentação das notas de cada aluno</p> <p>Decisão de que os alunos com médias perdidas e problemas de indisciplina serão chamados pela supervisora para uma conversa</p>	Essas turmas não fazem parte do EMTI
09/06/2022	05	<p>O coordenador geral do EMTI explicou que iniciou a formação para o modelo da Escola da Escolha</p> <p>Apresentação do caderno produzido pelo ICE</p>	Na ata, não consta como foi feita a apresentação, apenas cita que foi realizada
23/06/2022	05	<p>Organização das Avaliações Trimestrais da SEE-MG, conforme cronograma e distribuição de tarefas feito pela supervisão e direção</p> <p>Exposição pelo coordenador geral do EMTI de reclamação dos alunos, pedindo</p>	Os professores alegaram falta de material e indisciplina dos alunos;

Data	Nº de docentes	Assuntos abordados	Explicação sobre tema específico EMTI
		aulas mais práticas	Nenhuma estratégia foi implementada considerando a solicitação dos alunos
07/07/2022	06	Apresentação do caderno dois (Memória e concepção do modelo) do ICE, pela supervisora	O trabalho foi realizado em grupos divididos por temas
11/08/2022	07	Preenchimento do Plano de Ação	Cada professor fez o da sua disciplina
15/08/2022	14	Realização do Conselho de Classe referente ao segundo bimestre Análise do resultado das avaliações bimestrais, conduzida pela supervisora	
25/08/2022	14	Análise do resultado das avaliações trimestrais externas, conduzida pelo diretor Definição de datas para a recuperação bimestral Orientação para elaboração de questões para Intervenção Pedagógica	
08/09/2022	11	Comunicado da supervisora que participou de um curso de formação sobre o NEM Orientação sobre o uso obrigatório do Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento dos Planos de Aula Leitura do memorando 26/2021 que especifica as atribuições do coordenador geral do EMTI	Não ficaram registradas, na ata, tais atribuições, ela somente cita o memorando
15/09/2022	09	Organização de cronograma para aplicação da Segunda Avaliação Trimestral O coordenador geral do EMTI explicou a importância das comunidades de aprendizagem Discussão e definição de tema gerador para elaboração do Guia de Aprendizagem referente ao quarto bimestre	A partir desse tema, todas as disciplinas deveriam elaborar atividades de acordo com o conteúdo estudado
29/09/2022	14	Avisos gerais Determinação de datas a serem lançadas no DED Votação para instalação de câmeras de segurança nas salas de aula	
06/10/2022	11	O coordenador geral do EMTI comunicou que foi feita a votação para escolha dos Itinerários Formativos do EMTI para 2023 Conversa sobre as condições da escola para oferecer os itinerários mais votados	A votação aconteceu por meio de formulário eletrônico; Os Itinerários mais votados foram: Matemática e suas

Data	Nº de docentes	Assuntos abordados	Explicação sobre tema específico EMTI
			tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias
10/11/2022	12	Análise das avaliações internas da escola conduzida pela supervisora Orientação quanto a necessidade de os professores irem produzindo os trabalhos de recuperação final	
28/11/2022	10	Distribuição, entre os professores efetivos, das aulas para 2023 de acordo com a Resolução SEE nº 4.789/2022 (Minas Gerais, 2022a) e Orientação DGEP/SGP nº 01/2022	A Resolução e a orientação foram apenas citadas
16/12/2022	14	Análise dos resultados finais dos alunos e deliberações para encerramento do ano letivo	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Inicialmente, vale ressaltar que, na coluna do quadro 16 em que aparece a informação do número de docentes frequentes na reunião, o número de professores é pequeno, porque foram considerados apenas as assinaturas constantes nas atas. Entretanto, cabe destacar que a frequência nas reuniões pedagógicas é de quase 100% dos professores, porém uma grande parte deles não assinam as atas pois, estas, são lidas ao final das reuniões, momento em que alguns já se ausentaram.

A partir da análise do quadro 16, constata-se que houve momentos de formação em apenas 5 das 22 reuniões ocorridas (que foram em 10/02/2022, 17/02/2022, 09/06/2022, 07/07/2022 e 15/09/2022). Sendo assim, verifica-se que as reuniões foram usadas poucas vezes para formação pedagógica num momento em que a formação deveria ter sido prioridade para a escola. Em outras 13 reuniões, foram tratados assuntos relacionados ao EMTI, mas de ordem prática, ou seja, tomadas de decisões em relação a determinados assuntos e comunicados de datas e ações a serem executadas. Em 4 reuniões, os assuntos abordados não tinham nenhuma relação com o EMTI. Como também não houve adesão por parte dos professores da EEEPV em formações externas oferecidas pela SEE-MG ou por instituições parceiras, é possível argumentar que houve pouca preparação do corpo docente da escola para trabalhar no EMTI. Esse fato tende a impactar nos aspectos pedagógicos de implementação da política.

A partir desses dados, pode-se afirmar que a gestão escolar da EEEPV enfrenta um desafio em relação à formação interna dos professores que atuam nas disciplinas das AI do EMTI, pois a escola não tem se mobilizado em prol da formação. Assim, os professores tendem a trabalhar nas disciplinas das AI de forma individualizada, fator que pode impactar na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Além de tudo que já foi exposto até aqui, ainda verificou-se, diante da análise das atas e documentos disponibilizados pela escola, comparando-os com as orientações constantes nos documentos orientadores disponibilizados pela SEE-MG, uma ausência de registros de acompanhamento pedagógico realizado pelo serviço de supervisão da escola.

Os quadros seguintes apresentam as atribuições do EEB e do coordenador geral dentro do EMTI, de acordo com o Documento Orientador EMTI.

Quadro 17 - Atuação do EEB no EMTI da EEEPV/2022

Atribuições do EEB no EMTI
Organizar pedagogicamente o cotidiano escolar – avaliação e encaminhamento da articulação entre BNCC e os componentes dos itinerários formativos
Alinhamentos e encaminhamentos referentes aos Estudos Orientados (organização e alinhamentos das atividades e avaliações pertinentes a este componente)
Alinhamentos e encaminhamentos dos currículos de cada área do conhecimento junto aos Professores Coordenadores de Áreas (PCA).
Alinhamentos e encaminhamentos referentes ao trabalho nas aulas de Projeto de Vida
Promover e resguardar que as reuniões de fluxo aconteçam

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 18 - Atuação do CG do EMTI na EEEPV/2022

Atribuições do CG do EMTI
Acompanhar, analisar e participar da tomada de decisão quanto aos processos de ensino com base nos resultados aferidos na Avaliação Semanal
Informar aos PCA sobre andamento das aulas de Projeto de Vida e capacidades desenvolvidas nas aulas, semana a semana, para sua potencialização nas aulas da BNCC
Informar aos PCA sobre andamento das Eletivas e quais competências, habilidades e conteúdos essas estão mobilizando que podem ser potencializadas nas aulas da Base no desenvolvimento do Currículo
Informar aos PCA sobre resultados das aulas de Estudos Orientados
Alinhar com os PCA sobre as demandas para as aulas de Estudos Orientados
Alinhar sobre estudantes que necessitam de maior atenção da tutoria no período
Elaborar estratégias e ações com prazo certo para o movimento dos 3 Eixos em todas as aulas, do protagonismo do estudante e da prática dos Princípios Educativos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As atribuições do EEB e do coordenador geral do Ensino Médio em Tempo Integral se apresentam como multifacetadas, abrangendo uma diversidade de responsabilidades. A complexidade dessas funções, por vezes, torna desafiador estabelecer uma clara demarcação das responsabilidades específicas de cada cargo, o que pode resultar em sobreposições ou lacunas nas atividades desempenhadas. A ausência de uma distinção nítida entre as responsabilidades pode gerar dificuldades na gestão eficiente e eficaz das demandas inerentes ao EMTI. Além disso, constata-se, na escola em questão,

a ausência de registros que documentem como essas atribuições foram desempenhadas ao longo do tempo, o que pode dificultar a avaliação da efetividade das práticas implementadas. Estabelecer uma clara delimitação de papéis e manter registros sistemáticos são aspectos cruciais para otimizar a coordenação e garantir uma gestão eficaz no contexto educacional.

De acordo com o Quadro 23, na reunião pedagógica do dia 19 de maio de 2022, foi feito um cronograma para um encontro individual dos professores com o coordenador geral do EMTI para acompanhamento do desenvolvimento dos conteúdos trabalhados em cada disciplina. Esses encontros foram realizados de acordo com o cronograma elaborado e, durante as conversas, o CG analisou os Guias de Aprendizagem elaborado pelos professores, dando sugestões de como desenvolver novas estratégias pedagógicas no dia a dia da sala de aula. Apesar de ter sido um momento muito positivo de orientação docente, nos outros bimestres, não houve o mesmo acompanhamento. Também não foi feito nenhum registro desses encontros. Esse é um problema, pois é importante que a equipe pedagógica conheça e acompanhe individualmente o trabalho dos professores ao longo de todo ano para que possam orientar, sugerir mudanças e apoiar nos resultados alcançados, constantemente. Também é importante que haja registros desse acompanhamento para uma continuidade do acompanhamento mais assertiva.

A partir do que foi descrito, verificam-se dois desafios: primeiro, relacionado às alterações nas funções dos profissionais da gestão pedagógica do EMTI, em que o coordenador geral assumiu funções que deveria ter sido executada pelo EEB. Segundo, é possível verificar que algumas ações de acompanhamento pedagógico deveriam acontecer ao longo de todo o ano letivo, e não apenas uma vez, como foi feito na EEEPV.

A fim de se delinear melhor as evidências de que existem desafios na gestão pedagógica da EEEPV, a seção 2.4.3 traz dados que demonstram que a disciplina Projeto de Vida, que deveria ser a centralidade do EMTI, não está sendo vista com tal relevância na escola pesquisada.

2.4.3 Condução isolada da disciplina Projeto de Vida

Outro desafio em relação à gestão pedagógica na EEEPV é em relação à disciplina Projeto de Vida. O Documento Orientador EMTI 2022 traz como norma que “a partir de 2022, Projeto de Vida é componente curricular obrigatório em todas as turmas de Ensino Médio” (Minas Gerais, 2022b, p. 15). Ele também orienta que “o Projeto de Vida (PV) é a centralidade do Projeto Escolar, além de ocupar seu lugar como componente curricular (Minas Gerais, 2022b, p. 15). Durante 2022, a disciplina foi lecionada por um professor efetivo da escola, que trabalhou de forma isolada o conteúdo proposto.

De acordo com as informações do Quadro 4, o professor da disciplina Projeto de Vida foi o único que fez um curso de formação específico para a disciplina, em 2022. Como não foi encontrado nenhum registro na escola de como esse professor desenvolveu o trabalho na referida disciplina, foi pedido que ele fizesse um relatório expondo a forma como executou o seu trabalho. As informações desse relatório constam no quadro seguinte.

Quadro 19 - Informações sobre a disciplina Projeto de Vida EEEPV/2022

Elemento	Como está previsto	Como a escola executa
Planejamento	Como componente curricular obrigatório, deve fazer o Planejamento Anual e os Guias de Aprendizagem por bimestre	Foi feito apenas o Guia de Aprendizagem referente ao 1º bimestre, que foi disponibilizado para a comunidade escolar. Não consta guia de aprendizagem para 2º, 3º e 4º bimestres
Recursos Metodológicos	Metodologia prevista nas aulas estruturadas já planejadas e orientadas pelo parceiro da SEE-MG, o ICE	Uso de apostila disponibilizada pela SEE-MG; Pesquisa; Vídeos; Leitura de textos; Palestras; Rodas de conversa
Conteúdo	Autoconhecimento e identidade – O encontro consigo mesmo/Aprender a se conhecer	Uso de apostila disponibilizada pela SEE-MG
Avaliação	Os componentes das Atividades Integradoras não possuem caráter de classificação e promoção, a avaliação desses componentes deve ser formativa, processual e contínua.	Através de rodas de conversa, dinâmicas, mapas mentais, construção de murais e autoavaliação; A partir dessas atividades, o professor atribuiu uma nota para cada aluno e a repassou para todas as outras disciplinas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Verifica-se que o professor da disciplina executou, parcialmente, suas atividades de acordo com as orientações presentes nos documentos da SEE-MG. Utilizando o material disponibilizado pela rede estadual, adotou estratégias diversas para promover o desenvolvimento de habilidades em todas as áreas dos alunos. Contudo, evidenciaram-se dois possíveis desafios: o planejamento não seguiu as diretrizes estabelecidas no Documento Orientador, e a avaliação, ao término, transformou-se em pontos redistribuídos para as disciplinas da FGB. Esses desafios ressaltam a importância de uma análise cuidadosa e ajustes contínuos nos processos de planejamento e avaliação, visando alinhar efetivamente as práticas pedagógicas com as diretrizes propostas pela SEE-MG.

Porém, nos primeiros meses de implementação do EMTI e da disciplina Projeto de Vida, a avaliação do docente da disciplina foi a de que os alunos não demonstravam interesse em fazer as atividades propostas. Como consta no quadro 10, nas reuniões pedagógicas dos dias 17 de fevereiro e 4 de agosto de 2022, ficou decidido que todas as disciplinas da FGB, bem como as disciplinas das AI deixariam 5 pontos em cada bimestre para a disciplina Projeto de Vida. Ao final de cada bimestre, o professor da referida disciplina disponibilizava uma planilha com a nota que cada aluno deveria ganhar considerando a sua participação na disciplina Projeto de Vida, esses pontos eram somados à cada componente curricular. Evidencia-se, portanto, que a atribuição de ponto foi a estratégia encontrada pela escola para propiciar uma integração da disciplina Projeto de Vida com as demais, mas é uma estratégia que não dá à disciplina a centralidade de um Projeto Escolar, como recomenda o Documento Orientador do EMTI 2022 (Minas Gerais, 2022b). Para que ela fosse realmente a centralidade, ela deveria ser o cerne das atividades educacionais, sendo prioritária e direcionadora das práticas pedagógicas e das ações institucionais e não ficar restrita à atribuição de alguns pontos.

O trecho acima evidencia a necessidade de uma análise profunda diante da implementação do EMTI e da disciplina Projeto de Vida. A preocupação inicial do docente sobre a falta de interesse dos alunos nas atividades propostas levanta questões sobre o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, sobre a ausência do protagonismo deles no processo

educativo. A decisão tomada em reuniões pedagógicas, de atribuir pontos para a disciplina Projeto de Vida a partir de outras disciplinas, destaca-se como uma tentativa de integrar conteúdos, porém, revela uma abordagem que pode comprometer a centralidade e autonomia da disciplina em si, além de levar os alunos a uma valorização excessiva pelos “pontos” em detrimento do desenvolvimento de sua integralidade. A estratégia levanta dúvidas sobre a eficácia em promover o real envolvimento dos alunos com o Projeto de Vida, aspecto importante para uma Educação Integral. Esse cenário resgata a discussão sobre o que de fato significa uma Educação Integral e uma Escola em Tempo Integral, provocando reflexões sobre como garantir efetivamente a participação ativa dos alunos e a coesão entre as disciplinas.

Em 2023, na primeira reunião pedagógica da escola pesquisada, essa prática foi incorporada novamente à organização das disciplinas da escola. Foi produzido e distribuído aos professores um documento que consta como deve ser feita a distribuição dos pontos relativos ao primeiro bimestre em todas as disciplinas. Nesse documento, foram atribuídos 2,5 pontos para a disciplina Projeto de Vida. A Figura 2, a seguir, ilustra parte do documento em que consta a distribuição dos pontos.

Figura 2 - Atividades e Prazos da EEEPV/2023

ATIVIDADES E PRAZOS

EEDARO – 1º BIMESTRE

ATIVIDADES	DATA
1ª REUNIÃO DE PAIS	16/02/2023
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DA ESCOLA – ENTREGA PARA APRECIÇÃO DA SUPERVISÃO E IMPRESSÃO (PORTUGUÊS/MATEMÁTICA)	19/02/2023
GUIA DE APRENDIZAGEM 1º E 2º ANOS	01/03/2023
PLANEJAMENTO ANUAL 3º ANOS	17/03/2023
ACOLHIMENTO MARCO ZERO	27/02 A 03/03/2023
ENTREGA DAS PROVAS PARA APRECIÇÃO DA SUPERVISÃO E IMPRESSÃO	28/03/2023
SEMANA DE PROVAS	03 A 12/04/2023
RECUPERAÇÃO PARALELA	14 A 19/04/2023
CONSELHO DE CLASSE	20/04/2023

DISTRIBUIÇÃO DOS PONTOS

ATIVIDADES	NOTA
PROVA BIMESTRAL	10,0
REDAÇÃO	2,5
PROJETO DE VIDA	2,5
PROVA DIAGNOSTICA	2,0
ATIVIDADES AVALIATIVAS SALA AULA	8,0
TOTAL	25,0

Fonte: EEEPV (2023).

Novamente, é possível verificar o distanciamento dessa prática adotada pela escola daquilo que prevê o Documento Orientador EMTI 2023, que considera que “tanto o Componente Pesquisa e Intervenção quanto os Componentes das Atividades Integradoras não possuem caráter de classificação e promoção, a avaliação desses componentes deve ser formativa, processual e contínua” (Minas Gerais, 2023b, p. 46). Então, verifica-se que a gestão pedagógica da disciplina Projeto de Vida é outro desafio a ser pesquisado e analisado.

No ano de 2023, observa-se, portanto, que essa mesma disciplina ainda enfrenta desafios com relação a estimular o interesse e a autonomia dos estudantes. Uma vez mais, constata-se a persistência da falta de envolvimento ativo por parte dos alunos, evidenciando que as estratégias implementadas anteriormente podem não ter sido eficazes na promoção do engajamento desejado. Essa recorrência levanta questões sobre a efetividade das abordagens pedagógicas adotadas e a necessidade de reavaliação constante para identificar e enfrentar as barreiras que impedem o despertar do interesse e da autonomia dos estudantes. O cenário sugere a importância de uma abordagem pedagógica mais centrada no aluno, capaz de despertar o interesse intrínseco e promover a participação ativa dos estudantes na construção de seus próprios projetos de vida.

Após apresentação e análise desses dados da EEEPV, fica clara a existência de um problema de gestão pedagógica a ser investigado e analisado para, então, se propor alternativas de melhoria nos trabalhos desenvolvidos por toda equipe escolar.

Ao longo desse capítulo, o contexto no qual o caso de gestão se insere foi delineado, incluindo a apresentação dos dados que destacam e descrevem os desafios enfrentados pela escola na gestão pedagógica durante a implementação do EMTI. Esses dados ajudam a compreender a realidade e a pensar formas de responder à questão que norteia esta pesquisa: de que forma a gestão escolar pode atuar para superar ou amenizar os desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras surgidos com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral? Considera-se, de

antemão, que uma das formas de se superar ou amenizar tais desafios é exatamente conhecê-los com clareza e objetividade.

A descrição realizada nas três últimas subseções conduz ao entendimento de que a falta de compreensão do papel do planejamento escolar, da formação continuada dos profissionais que atuam na implementação de uma política pública e da própria política podem levar à geração de obstáculos que dificultam o sucesso desse processo.

Por isso, o objetivo desse capítulo foi descrever o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola pesquisada evidenciando os desafios que foram se apresentando durante esse percurso. Tendo esse panorama dos desafios bem esclarecidos e, comprovada a sua existência, é o momento de refletir sobre a realidade, a fim de encontrar outras formas de se vivenciá-la com mais assertividade.

Para tanto, na seção seguinte, será feita uma exposição teórica acerca dos eixos temáticos dessa pesquisa: gestão pedagógica do planejamento escolar e gestão pedagógica da formação continuada. Também será apresentada a proposta metodológica que será desenvolvida para a coleta de informações de campo. Essas duas vertentes, referencial teórico e aspectos metodológicos, são fundamentais no caminho que esta pesquisa está trilhando, visto que possibilitarão um embasamento na busca de alternativas que sanem ou diminuam o impacto negativo, evidenciados ao longo desse capítulo, que a comunidade escolar vem sentindo durante o processo de implementação do EMTI.

3 ANÁLISE TEÓRICA DA GESTÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos capítulos anteriores, contextualizou-se a trajetória do Ensino Médio em Tempo Integral em todo o Brasil e, em particular, em Minas Gerais. Também foi apresentada uma visão abrangente do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Educação para a Vida, bem como a estrutura da gestão pedagógica existente na escola.

A proposta deste capítulo, que está dividido em duas seções, é aprofundar a compreensão do problema apresentado. Inicialmente, esse aprofundamento será feito a partir da perspectiva teórica, apresentando e discutindo, na seção 3.1, conceitos de planejamento e formação continuada a partir dos trabalhos de alguns autores, entre eles, Vasconcelos (2014), Libâneo (2004), Luck (2014), Luck (2009), Luckesi (1992), Gatti (2019), Nóvoa (2019) e Imbernón (2016). Posteriormente, na seção 3.2, é apresentada a proposta metodológica da pesquisa, que pretende aprofundar a compreensão do caso a partir de uma pesquisa de campo para ouvir os profissionais envolvidos diretamente com a implementação da política na escola e com a gestão pedagógica do EMTI.

3.1 ANÁLISE TEÓRICA SOBRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Diante do que foi sistematizado e dos desafios na gestão pedagógica que se apresentaram durante a implementação do EMTI na EEEPV, optou-se por dividir o referencial teórico em duas subseções, a fim de se ter uma visão ampla sobre os conceitos essenciais acerca dos dois eixos teóricos desta pesquisa.

Inicialmente, na primeira subseção, serão abordados conceitos e ideias relacionados aos objetivos que o planejamento foi adquirindo, conforme o contexto em que estava inserido. Isso inclui as metas e os diferentes níveis que

o planejamento apresenta no ambiente escolar, de acordo com as concepções de Vasconcelos (2014). Esses aspectos serão interligados às etapas do planejamento, destacando a importância de seu alinhamento com a proposta educacional da instituição de forma geral, e enfatizando a necessidade de que o planejamento reflita a base curricular institucional, conforme os princípios apontados por Luck (2009) e Libâneo (2004). Além disso, será abordada a relevância da participação da gestão escolar no processo de elaboração do planejamento, conforme os princípios de Luckesi (1992), o que implica garantir que o planejamento seja construído de maneira coletiva, democrática e participativa. Ao mesmo tempo, será discutido como o planejamento pode ser uma ferramenta que promova a autonomia dos professores.

O segundo eixo direciona seu foco para a gestão pedagógica da formação continuada. Inicialmente, são propostas questões históricas que delineiam o processo de formação inicial e indução à carreira docente nas instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica, respectivamente, segundo Gatti (2019). Na sequência, são descritas as ideias de Nóvoa (2019) sobre a simplificação da formação de professores, juntamente com a perspectiva de Libâneo (2004) sobre a separação entre o conhecimento disciplinar e pedagógico nesse processo. Por último, destaca-se a relevância da formação continuada, com base nos preceitos defendidos pelos autores citados anteriormente, Gatti (2019) e Nóvoa (2019). Isso é apresentado como um meio de consolidar a identidade profissional do educador e promover uma abordagem pedagógica de qualidade. Pretende-se, então, salientar que a formação continuada, muitas vezes vista como o estágio final na trajetória de um professor, na realidade, deve ser uma constante ao longo de sua carreira profissional.

3.1.1 Gestão pedagógica do planejamento escolar

“Planejar é uma atividade que faz parte do ser humano” (Vasconcelos, 2014, p. 14). Considerando a importância de se planejar toda e qualquer ação, tomar-se-á por base, aqui, a importância do planejamento dentro do contexto escolar. Vale ressaltar que a tarefa de planejar não é fácil, porém é a partir do

planejamento que se pode encontrar uma saída para alcançar mudanças significativas, que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, o planejamento deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida, seja ela a curto, médio ou longo prazo. Especialmente, no contexto educacional, o planejamento tem grande importância e auxilia no andamento das práticas pedagógicas, podendo contribuir para que estas estejam vinculadas ao contexto local e à proposta curricular da instituição. Porém, ao se colocar o planejamento em prática, o professor pode se deparar com alguns desafios, como falta de infraestrutura, falta de recursos materiais e, até mesmo, falta de motivação e interesse por parte dos alunos. Daí a necessidade de o professor estar consciente da importância do planejamento até mesmo para tentar prever esses desafios e criar formas de tentar contorná-los, de modo a garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se, então, iniciar as discussões acerca do planejamento escolar, analisando como o seu entendimento foi sendo modificado ao longo do tempo, de acordo com as concepções de Vasconcelos (2014). Segundo ele, até a década de 1960, o planejamento escolar era orientado principalmente pela praticidade. Isso significa que o planejamento não seguia um formato formalizado ou estruturado, mas, sim, era feito de forma a atender às necessidades específicas do professor. O objetivo era auxiliar o professor no desempenho de suas tarefas em sala de aula, garantindo que as atividades planejadas fossem adequadas e úteis para o ambiente de ensino. “Os planos eram apontamentos feitos em folhas, fichas, cadernos, a partir das leituras preparatórias para as aulas” (Vasconcelos, 2014, p. 28). A partir dessas leituras, os professores criavam roteiros de aula que seriam executados independentemente da realidade ou de um fato novo que ocorresse. O plano orientava o professor, tinha uma função, havendo “uma estreita relação entre o planejar e acontecer” (Vasconcelos, 2014, p. 28).

Posteriormente, a partir do final da década de 1960, segundo Vasconcelos (2014), o planejamento passa a ter uma função normativa, instrumental, e começa a ser considerado a grande solução para os problemas

da falta de produtividade escolar. Percebe-se uma tendência tecnicista na educação, contendo uma pretensão de neutralidade, normatividade e universalidade. Nesse momento, há uma preocupação em encontrar uma sequência lógica que conferisse uma ordem rígida à condução educacional. Nesse ponto, um problema era que a lógica considerada era sempre de quem ensinava e não de quem aprendia. A ênfase era dada aos aspectos formais e de especificação de comportamento verificáveis. Para isso, havia listas de verbos para se usarem nos objetivos do planejamento, de modo que fosse passível de serem medidos. Devido a essa exigência técnica, os planejamentos eram elaborados por ‘especialistas’, o que levou à expropriação da função do professor “levando a um crescente processo de alienação e controle exterior da educação” (Vasconcelos, 2014, p. 29).

A introdução do Serviço de Supervisão Educacional⁹, partir da década de 70, trouxe uma divisão do trabalho pedagógico. Até então, segundo Vasconcelos (2014), o professor pensava e executava suas aulas. Desde, então, entre ele e seu trabalho passa a colocar-se a figura do Supervisor Educacional. Aos poucos, o saber do professor foi sendo desvalorizado e a capacidade de elaborar bons planos (formulários com objetivos gerais, objetivos instrucionais, conteúdo programático, estratégias de ensino e avaliação de acordo com os objetivos), valorizada.

Apesar da intencionalidade de dividir o trabalho pedagógico entre aqueles que o pensam e aqueles que o executam, segundo Vasconcelos (2014), grupos de educadores ligados à educação popular, movimentos de base da igreja católica e partidos de oposição ao regime autoritário se recusaram a aceitar tais imposições e buscaram alternativas de fazer educação e, portanto, de planejá-la. O planejamento assume um caráter participativo e passa a ser “entendido como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Vasconcelos, 2014, p. 31). A partir dessa concepção de planejamento

⁹ O Serviço de Supervisão Educacional foi criado num contexto de Ditadura, com a lei nº 5.692/1971, com a função, predominantemente, tecnicista e controladora. Com a Reforma Universitária ocorrida em 1969, o curso de Pedagogia passou a formar ‘especialistas em educação’, que tinham a função de elaborar o planejamento.

participativo, Vasconcelos considera que o conhecimento deixa de ser considerado uma exclusividade de 'especialistas', formados tecnicamente para apenas pensar a educação. Esse entendimento do planejamento participativo faz com que ele deixe de ter um caráter funcional ou normativo e passe a valorizar a sua construção a partir do diálogo, da participação, do coletivo, a fim de se desenvolver a consciência crítica e uma reflexão sobre a prática pedagógica. A partir dessas concepções e da "resistência e percepção de grupos de educadores que se recusaram a fazer tal reprodução do sistema" (Vasconcelos, 2014, p. 31), o saber, em sua fase de planejamento, deixa de ser exclusividade de 'especialistas' e volta a ser parte dos afazeres do cotidiano do professor.

Em relação a esses três entendimentos acerca do planejamento, Vasconcelos (2014) pontua que

tais práticas não se sucedem linearmente, pelo contrário, convivem na mesma realidade e, não raras vezes, no mesmo sujeito. O importante é a tomada de consciência dessas influências e a definição de uma nova intencionalidade para orientar a prática do planejar (Vasconcelos, 2014, p. 31).

Esse trecho ressalta a complexidade do planejamento escolar, destacando que as práticas funcionais, normativas e participativas não ocorrem de forma isolada, mas, sim, coexistem na mesma realidade e, muitas vezes, no mesmo sujeito. Isso significa que as abordagens de planejamento não são mutuamente exclusivas, e é fundamental reconhecer e compreender suas influências para estabelecer uma nova intencionalidade que oriente a prática do planejamento. Ao reconhecer a coexistência dessas diferentes abordagens, os profissionais da educação podem adotar uma postura mais reflexiva e crítica em relação ao planejamento escolar. Isso pode envolver a integração de elementos funcionais, normativos e participativos em um modelo mais abrangente e inclusivo, que leve em consideração as necessidades e realidades dos alunos, professores e comunidade escolar. A tomada de consciência dessas influências e a definição de uma nova intencionalidade podem contribuir para um planejamento mais eficaz e significativo, que

promova a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Seguindo essa perspectiva, o planejamento deve ser feito de modo que o processo de ensino-aprendizagem esteja “centrado no ensino do aprender a pensar e do aprender a aprender, tendo como referência a internalização e reconstrução dos conteúdos culturais” (Libâneo, 2004, p. 156). O professor, como participante do processo educativo, o conduz e propicia uma releitura da realidade numa perspectiva de mudança.

Para Vasconcelos, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (Vasconcelos, 2014, p. 35). No contexto escolar, a existência de conteúdos preestabelecidos, que “têm que ser dados”, já antecipa, em parte, o que precisa estar no planejamento. Então, é importante que o professor se sinta motivado e veja o planejamento como algo necessário e possível de ser ressignificado para se empenhar em fazê-lo.

O empenho no ato de planejar depende, antes de mais nada, do quanto se julga aquilo importante, relevante: “quando há interesse nos resultados, certamente o sujeito/grupo vai se envolver no planejamento, a fim de garantir, o máximo possível, que o resultado almejado venha a se concretizar” (Vasconcelos, 2014, p. 40).

Segundo Libâneo (2004),

o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações (Libâneo, 2004, p. 124).

A fim de que se concretize os resultados almejados, faz-se relevante a revisão constante das ações previstas de modo que seja possível modificá-las de tal maneira que atendam à intencionalidade educativa. Libâneo (2004) também define que, no planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma

intencionalidade educativa, por isso, envolve objetivos, valores, atitudes, conteúdos e modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual. Deve ser uma elaboração conjunta, que atenda às necessidades do professor, mas, antes, deve estar vinculado à intencionalidade educacional da instituição para que atinja o objetivo de todo processo de planejamento, que, segundo Vasconcelos, “é chegar à ação” (Vasconcelos, 2014, p. 43), que deve ser transformadora, pois “o que modifica a realidade é a ação e não as ideias” (Vasconcelos, 2014. p. 46).

Em vista disso, percebe-se que o planejamento apresenta finalidades específicas em uma instituição escolar. Para Vasconcelos (2014), essas finalidades são:

- Ser um instrumento de transformação da realidade
- Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re)significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa
- Dar coerência à ação da instituição integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios), superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição
- Ajudar a prever e superar dificuldades, fortalecer o grupo para superar conflitos e contradições (Vasconcelos, 2014, p. 60).

Outrossim, o autor pontua que planejamento não deve ser visto como algo a ser colocado em prática sem uma reflexão crítica, um dogma inquestionável. Antes, deve ser constantemente atualizado, discutido e reelaborado, a fim de que não se torne ‘um a mais’ no trabalho do professor. Pelo contrário, ele pode ser o “próprio eixo de organização e definição deste trabalho” (Vasconcelos, 2014, p. 75). O ato de pensar sobre a prática, organizar as ideias e tomar as decisões sobre a ação a ser realizada já é planejamento e, a partir desse repensar o fazer da escola, o caminho de formação dos educandos e educadores vai sendo construído e aperfeiçoado.

Com o intuito de tentar alcançar os resultados esperados em um planejamento, Vasconcelos (2014) sugere que algumas etapas são importantes. Segundo ele, tais etapas são: planejar, executar e avaliar. Porém, para que não haja ruptura entre uma etapa e outra, causando uma

fragmentação no processo, faz-se necessária uma constante reflexão a respeito da prática. Assim, o autor levanta a possibilidade de iniciar a elaboração do planejamento “a partir daquilo que emergiu como perspectiva de ação” (Vasconcelos 2014, p. 156), e não ficar preso a uma avaliação formalizada da prática. Em outras palavras, “o educador pode colaborar para a ação significativa do educando, procurando interagir com ele tanto na criação da necessidade, na geração da finalidade, como na elaboração do plano de ação” (Vasconcelos, 2014, p. 126). Dessa forma, pode haver uma primeira produção da proposta de trabalho a partir da observação de uma necessidade (primeira etapa), que será colocada em prática com uma finalidade (segunda etapa) e refletida (avaliada) para, então, ser “criticada e reelaborada se houver necessidade” (Vasconcelos, 2014, p. 157) (terceira etapa).

Nesse sentido, Luckesi (1992) salienta que é importante estar constantemente avaliando o planejamento. A avaliação poderia ser compreendida como “uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (Luckesi, 1992, p. 124). A avaliação torna-se, portanto, uma crítica ao próprio planejamento, possibilitando sua melhoria e adaptação sempre que as condições da realidade se mostrarem controversas ao projeto em curso. Nesse processo de avaliação e tomada de novas decisões, todos os atores envolvidos na construção de um projeto comum podem contribuir, analisando, observando pontos de estrangulamento, sugerindo, se comprometendo.

O papel do gestor, segundo Luckesi (1992), é trabalhar para coordenar essa dinâmica de construção da crítica, ouvindo, dialogando, de modo que se chegue a um consenso sobre as adaptações necessárias e sobre os pontos que devem ser mantidos.

Apesar de ser um trabalho constante no exercício da docência, não é tarefa fácil elaborar e manter atualizado o planejamento, devido à alta complexidade da prática pedagógica. Isso, segundo Vasconcelos (2014), deve-se ao fato de que não é possível (nem desejável) prever todos os detalhes. Além disso, faz-se necessária a competência do professor (saber, saber fazer, saber ser) para lidar com essas situações singulares.

No contexto educacional, é fundamental que o professor esteja plenamente envolvido e comprometido na relação pedagógica com os alunos. O professor deve estar totalmente presente, tanto fisicamente quanto emocionalmente, durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ressalta-se a importância de uma boa gestão e liderança na escola, a fim de proporcionar ao professor a orientação e suporte necessários para que ele possa desempenhar seu papel de forma consistente. Isso implica que a gestão escolar ofereça um ambiente de trabalho favorável, forneça recursos adequados e promova uma cultura de apoio e desenvolvimento profissional para os professores.

O conceito de gestão diz respeito a “um processo que envolve várias ações e baseia-se em planejamentos prévios feitos por um grupo, já que o processo gerencial não deve se fundamentar em uma perspectiva individual” (Ferreira, 2018, p. 93). Mediante esse conceito, pode-se esperar que a gestão seja o caminho capaz de propor possibilidades para tornar o exercício da democracia e da participação social um contínuo processo de aprendizagem.

Luckesi afirma que:

o papel do diretor de um estabelecimento de ensino é coordenar a construção de diretrizes da instituição como um todo e atuar para prover as condições básicas para que tais diretrizes possam efetivamente sair do papel e transformar-se em realidade para que o projeto se transforme em construção. Não será o diretor que planejará e imporá seu planejamento sobre os outros; ele será, sim, o coordenador de uma decisão coletiva para a Escola, que também deverá ser gerenciada coletivamente. Só um projeto comum poderá ser realizado de forma comum (Luckesi, 1992, p. 124).

O autor pontua, portanto, que a figura do diretor está envolvida por ações gestoras motivadas pela democracia, uma vez que ouvir todos é importante para entender as necessidades do grupo, integrando todos os atores no processo de planejamento coletivo. Com efeito, a democracia é um dos princípios a ser seguido pelo gestor, pois tende a contribuir para o atendimento às necessidades coletivas e a construção, em conjunto, dos caminhos possíveis para uma educação de qualidade.

Paralelamente, Luck (2009) destaca que uma das funções do gestor escolar é reforçar e orientar a prática de planejamento em “diversos níveis e âmbitos de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade” (Luck, 2009, p. 31). Sem essa orientação do gestor, o planejamento corre o risco de se tornar individualista. A perspectiva abrangente que se espera que um gestor possua pode influenciar para que o processo de planejamento abarque toda a instituição, em vez de refletir apenas as ideias individuais de cada professor que integra o ambiente de trabalho. Quando o gestor tem essa perspectiva abrangente, espera-se que ele seja capaz de influenciar o processo de planejamento de forma a considerar todos os aspectos e setores da instituição, em vez de se concentrar apenas nas ideias individuais dos professores que compõem a equipe.

Admitindo-se que o gestor escolar não trabalha de forma isolada, Vasconcelos sustenta que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento fiscalizador, de controle formal e burocrático” (Vasconcelos, 2014, p. 160). Nesse sentido, a gestão precisa atuar de modo a convergir os esforços de todos para atender ao que está proposto no Projeto Político-Pedagógico da escola, que é o plano global da escola e que envolve uma construção coletiva de conhecimento. Segundo Luck (2009):

O Projeto Político-Pedagógico, como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos (Luck, 2009, p. 38).

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola é o documento que define sua identidade, objetivos e diretrizes pedagógicas. Ele é a base para a elaboração do planejamento curricular, que, por sua vez, é responsável por organizar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula. O planejamento curricular, portanto, é a materialização do

PPP, pois é nele que as diretrizes e objetivos definidos no projeto são transformados em atividades concretas de ensino e aprendizagem. Ele é elaborado pelos professores com base no PPP, e deve levar em conta as características dos alunos e as demandas da comunidade escolar.

Já o planejamento de ensino é a etapa final do processo, em que os professores definem as estratégias e metodologias a serem utilizadas para alcançar os objetivos definidos no planejamento curricular. Nessa fase, os professores devem considerar as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos, bem como as diferentes formas de aprendizagem e as estratégias mais adequadas para cada conteúdo.

Dessa forma, é possível perceber que o PPP, o planejamento curricular e o planejamento de ensino estão interligados e se complementam. O PPP define a identidade e as diretrizes pedagógicas da escola, o planejamento curricular organiza os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pelos professores e o planejamento de ensino define as estratégias e metodologias mais adequadas para cada conteúdo. Juntos, eles garantem uma educação de qualidade e significativa para os alunos.

Diante desses fatores, contemplar-se-á, a partir de agora, um estudo mais aprofundado sobre esses dois tipos de planejamento.

Em vista disso, evidencia-se a importância de o planejamento curricular da escola refletir os objetivos da comunidade escolar, e não apenas do gestor. Complementando, Libâneo (2004) estabelece que o planejamento curricular sintetiza os interesses, os desejos e as propostas dos educadores que trabalham numa escola e que se consolida num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Nesse sentido, é reforçada a importância de consolidar a avaliação como terceira etapa do processo de planejamento, como dispõe Vasconcelos (2014). A avaliação permite “verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função de fatos inesperados, de forma a corrigir desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho” (Libâneo, 2004, p. 127). Em outras palavras, por ser

processual, o planejamento é também inconcluso, pois ele se constrói a partir de relações interpessoais, intencionais e que sofrem influência do mundo exterior à escola. O planejamento curricular traz, também, a possibilidade de a escola exercer sua autonomia e de seus profissionais se desenvolverem cooperativamente.

Segundo Libâneo (2004), “o termo curricular indica o referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico” (Libâneo, 2004, p. 127). O currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), que se tornarão realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o currículo, segundo Libâneo (2004), apresenta o conjunto das aprendizagens que os alunos precisam internalizar, de forma intencional e programada, mas, de fato, há aprendizagens consumadas fora do previsto formalmente (currículo oculto), desejadas ou não pelos agentes escolares (direção, professores, pais...). Por conseguinte, pode-se, ainda, definir que o currículo

é mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas. O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora de currículo real ora de currículo oculto (Libâneo, 2004, p. 146).

De acordo com Luckesi (1992), o planejamento curricular

é uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem; - é a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação (1992, p. 122).

Essa definição traz para o planejamento a função de organizar todo o trabalho dos profissionais da escola com vistas a atender aos educandos de modo que todos consigam desenvolver as habilidades e competências referentes à etapa que estejam cursando, bem como desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal. Acrescente-se que, além do planejamento curricular, Luckesi (1992) propõe a existência de um planejamento de ensino, o qual está relacionado ao “processo de tomada de decisões bem-informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem” (Luckesi, 1992, p. 122), que tem por objetivo possibilitar melhores resultados e, em consequência, maior produtividade. Esse planejamento contempla todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino eficiente, prevendo as situações específicas do professor com a classe. É importante ressaltar que o Planejamento de Ensino deve ir além do estabelecimento mecânico de conhecimentos estáticos e programados, sem possibilidade de flexibilização, especialmente nos tempos atuais. Em uma perspectiva crítica de educação, é fundamental considerar a realidade dos alunos, com a mediação do professor.

Nessa abordagem, o planejamento de ensino deve ser elaborado de forma a atender às necessidades e interesses dos estudantes, levando em conta suas características individuais e o contexto social em que estão inseridos. Além disso, é importante que o professor esteja aberto a mudanças e adaptações, buscando sempre novas formas de ensinar e aprendendo com seus alunos.

A mediação do professor é essencial nesse processo, pois é ele quem pode orientar e direcionar o aprendizado dos alunos, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Dessa forma, o Planejamento de Ensino se torna mais dinâmico e interativo, promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

Por fim, é importante destacar que o planejamento de ensino é um processo contínuo e colaborativo, envolvendo não apenas o professor, mas, também, os alunos, os pais e a comunidade escolar como um todo. O planejamento de ensino proposto por Luckesi (1992) enfatiza a importância da reflexão, da participação ativa dos alunos e da construção coletiva do

conhecimento. Embora esse método seja reconhecido por sua abordagem pedagógica centrada no estudante, é importante notar que a garantia de uma educação de qualidade não pode ser atribuída exclusivamente a um único modelo de planejamento. Portanto, embora o planejamento de ensino proposto por Luckesi (1992) possa ser uma ferramenta útil, a garantia de uma educação de qualidade requer uma abordagem abrangente e holística, considerando diversos aspectos que influenciam o processo educacional.

A partir de todos os conceitos apresentados até aqui, percebe-se o quanto é importante para os profissionais de educação dedicarem-se ao processo de planejamento, em todos os seus níveis e etapas. Em uma escola em processo de implementação de uma política pública, como é o caso da escola analisada nesta pesquisa, faz-se ainda mais importante essa participação ativa. Mas não uma participação aleatória, sem embasamento teórico. É preciso conhecer, entender a necessidade e o processo do planejamento para, então, executá-lo de forma eficaz.

3.1.2 Gestão pedagógica da formação continuada

Segundo Freire, “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores” (2001 *apud* Imbernón, 2016, p. 72). Essa afirmativa nos impulsiona a uma reflexão sobre o processo formador de professores, desde uma narrativa das questões históricas que envolvem esse processo até temas como a formação inicial, inserção no ambiente escolar e formação continuada. Todos esses pontos são importantes no entendimento de como a qualidade na formação permanente de professores influencia diretamente na qualidade da educação oferecida aos estudantes pelas escolas.

Para Gatti (2019), é fundamental analisar os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, uma vez que eles influenciam e são influenciados por uma determinada cultura educacional. Isso nos permite compreender de maneira mais abrangente a trajetória das respectivas formações dos docentes para a Educação Básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas de formação, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos projetos de formação continuada. Essa análise deve

levar em consideração as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social contemporâneo. A autora ainda pontua que

tratar também de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere, e nestas condições, compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas (Gatti, 2019, p. 15).

“O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a Educação Básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela Educação Básica de sua população” (Gatti, 2019, p. 21). Segundo a autora, nas primeiras poucas escolas existentes no Brasil não se exigia formação para os professores. Pessoas com pouca escolaridade exerciam a função de ensinar o processo de leitura. Para o ensino secundário, que era raro até o final dos anos 1940, foram propostas licenciaturas como adendo em bacharelados específicos, mas sem formação didático-pedagógicas. Percebe-se, então, que há muito tempo lidamos com os desafios na busca de educadores aprimorados para atender às necessidades da população em idade escolar, na oferta de uma educação sólida e na alocação de recursos adequados para garantir condições de trabalho e salários dignos. Isso é uma característica persistente e problemática ao longo de nossa história.

Assim, como já foi dito, segundo Gatti (2019), na década de 1930, foram introduzidas licenciaturas no nível superior para formar professores especializados no ensino secundário. Além disso, surgiu o curso de Pedagogia, que tinha como objetivo formar especialistas em educação (bacharelado) e professores para atuar nas escolas normais (licenciatura). Com essas mudanças, o quadro formativo de professores e educadores especializados foi completado, com maior ênfase na formação quantitativa nas áreas de conhecimento e menos ênfase nas questões pedagógicas.

Segundo Nóvoa (2019):

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária (Nóvoa, 2019, p. 8).

Percebe-se um rebaixamento da formação de professores para um papel secundário ou mesmo ausente, o que sugere uma lacuna histórica na valorização e no investimento na preparação dos profissionais responsáveis para moldar o conhecimento e o desenvolvimento das futuras gerações. Essa observação levanta questionamentos sobre a evolução e a priorização das diferentes disciplinas ao longo do tempo e destaca a necessidade de reexaminar o papel das universidades na promoção da excelência na formação de professores.

Para Gatti (2019), “há uma imagem simplista sobre essa formação” (Gatti, 2019, p. 42). A autora também defende que uma capacitação superficial curta pode resultar na simplificação da visão sobre o papel do professor, levando a uma percepção equivocada de que a tarefa de ensinar é descomplicada ou que ministrar aulas se resume a dominar o conteúdo. A ideia de que conhecer o conteúdo das aulas é trivial sugere que qualquer pessoa que tenha domínio sobre um assunto pode ser um professor eficaz. No entanto, a educação vai além da simples transmissão de informações. É necessário conhecimento pedagógico, habilidades de comunicação e empatia para envolver os alunos e promover o aprendizado.

Nóvoa (2019) aponta que “a criação das escolas normais, em meados do século XIX, revela bem o papel que os professores desempenham na produção do modelo escolar” (Nóvoa, 2019, p. 3). Segundo ele, nas instituições de formação de professores especializados que surge e se fortalece o grupo de profissionais que, em nome do Estado, trabalha para promover a educação em larga escala. Esse conceito, conhecido como ‘escola de massas’ em inglês, refere-se à ideia de oferecer educação para um grande número de pessoas. A ‘escola de massas’ reflete a aspiração de tornar a educação mais inclusiva, permitindo que um grande número de pessoas tenha acesso aos benefícios do aprendizado formal.

“As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao Ensino Médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da Educação Básica durante o século vinte” (Gatti, 2019, p. 24). Com a aprovação da LDB (Brasil, 1996a), há a proposta de que a formação para professores seja exclusivamente em nível superior e essas escolas secundárias começam a ser extintas. Essa passagem se mostrou problemática, na medida em que evidenciou a “dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à Educação Básica” (Gatti, 2019, p. 33).

Ao longo da história, observa-se a presença de improvisações para suprir a demanda crescente por professores nas escolas do país. Essas improvisações têm sido resultado de escolhas equivocadas em políticas educacionais, que, muitas vezes, negligenciam a necessidade de formar adequadamente os docentes. Como consequência, as reformas educacionais e os currículos propostos acabam não sendo efetivamente implementados nas práticas educativas escolares.

De acordo com Libâneo (2004), um importante problema na formação profissional de professores é a dissociação entre dois tipos de conhecimento: o disciplinar e o pedagógico. Essa separação teve origem na institucionalização da formação no século XIX e início do século XX, e varia de acordo com o nível de ensino para o qual o professor está sendo formado. Em licenciaturas de Pedagogia, que formam professores polivalentes para a Educação Básica inicial, é comum que o aspecto metodológico das disciplinas predomine sobre os conteúdos. O conhecimento pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico, enquanto o conhecimento disciplinar fica restrito à metodologia de ensino das disciplinas, desvinculado dos conteúdos em si. Já nas licenciaturas em conteúdo específico, que formam professores especialistas em áreas científicas, há uma ênfase visível nos conteúdos disciplinares, com pouca atenção à formação pedagógica, frequentemente separada da formação disciplinar.

Essa dissociação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos na formação de professores é um desafio a ser enfrentado. É necessário

buscar uma integração mais efetiva entre esses dois aspectos, de forma a garantir que os professores possuam tanto o domínio dos conteúdos específicos quanto as habilidades pedagógicas necessárias para transmitir esse conhecimento de forma eficaz aos alunos. Assim, poderemos formar professores mais preparados e capacitados para atuar de maneira qualificada e significativa na Educação Básica.

A observação de que a formação de professores foi uma preocupação ausente ou secundária nas universidades sugere que a sociedade, historicamente, não valorizou especificamente essa profissão, e, portanto, não priorizou a preparação de professores de maneira adequada. Isso pode ter levado a uma lacuna na preparação dos professores e leva à reflexão sobre a necessidade de mudanças na abordagem das universidades em relação à formação de professores. Reconhecer a importância da formação de professores e dar a ela a atenção é essencial para a melhoria do sistema educacional e o desenvolvimento da sociedade.

Nóvoa sugere:

a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2019, p. 9).

Essa afirmação ressalta a importância da transição da formação acadêmica nas universidades para a prática pedagógica nas escolas, bem como o impacto significativo que a orientação e o apoio aos professores mais experientes têm no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

Também Imbernón (2016) destaca que as mudanças ocorridas nos séculos XX e XXI afetam significativamente a profissão de professor. No passado, os professores trabalhavam de forma isolada, cada um em sua disciplina. Porém, com o tempo, houve uma mudança nos modelos relacionais,

exigindo a participação em equipes de professores. Essa nova abordagem requer que os professores aprendam a trabalhar de forma colaborativa, superando o isolamento e promovendo um ambiente escolar mais coletivo. Nesse contexto, Nóvoa (2019) ressalta que estamos vivenciando um processo de metamorfose que inevitavelmente impacta a formação de professores.

Essa mudança de paradigma implica na necessidade de repensar a formação de professores. Não basta mais prepará-los apenas para atuarem de forma isolada em suas disciplinas, é preciso capacitá-los para trabalhar de forma colaborativa, em equipe. Essa abordagem coletiva requer o desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo, comunicação efetiva e Resolução de problemas em conjunto. A formação de professores precisa acompanhar essa metamorfose, proporcionando aos educadores as ferramentas necessárias para atuarem de maneira colaborativa e se adaptarem às demandas da sociedade contemporânea.

Segundo Libâneo (2010), “atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro” (Libâneo, 2010, p. 192). Para ele, desde o início do curso, é essencial incorporar os conteúdos das disciplinas em contextos práticos que desafiem os futuros professores e lhes permitam experimentar soluções. Isso implica ter a prática como um ponto de referência constante ao longo do curso, em que os alunos podem relacionar diretamente suas experiências práticas com seus estudos, contribuindo para a formação de seus próprios conhecimentos e convicções. Isso também envolve proporcionar aos alunos a oportunidade de familiarização precoce com os assuntos e as situações com os quais irão lidar em sua futura carreira profissional. Portanto, é fundamental integrar a prática profissional de forma contínua e sistemática no processo de aprendizagem do futuro professor.

Assim como Libâneo (2010), Gatti (2019) concorda que, durante a formação inicial, o professor precisa:

- vivenciar situações reais de ensino;
- mobilizar diferentes conhecimentos em processos de planejamento e de execução;

- desestabilizar os conhecimentos prévios, gerando dúvidas e questionamentos que conduzem busca de novas perguntas e novas respostas;
- valorizar a diversidade e a compreensão dos processos de aprendizagem;
- utilizar linguagens diversificadas, explorando novos percursos cognitivos (Gatti, 2019, p. 229).

Para Imbernón, “a formação precisa ser capaz de proporcionar elementos para alcançar uma maior independência de opinião, deliberação e diálogo construtivo” (Imbernón, 2016, p. 179). Acrescenta o autor: “ajudar a transformar as relações entre professorado com as novas sensibilidades que vêm impregnando a sociedade atual” (Imbernón, 2016, p. 179). Para ele, o professorado precisa estar unido em busca da qualidade do ensino por meio de diálogo entre iguais, os que ensinam e os que aprendem, aspectos essenciais para chegar-se a uma mudança concreta da educação.

“A escola substituiu o trabalho, a rua e mesmo o lar como lugar de socialização e de formação” (Nóvoa, 2019, p. 2). Nesse sentido, durante o processo de indução dos novos professores à escola, é fundamental a acolhida por parte dos professores mais experientes. É preciso acolher os novos profissionais e, até mesmo, acompanhá-los durante essa inserção. Isso “implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho” (Nóvoa, 2019 p. 10). O autor também acrescenta que: “os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua sobrevivência. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional” (Nóvoa, 2019, p. 9). Sob esse ponto de vista, pode-se dizer que a transição da universidade para as escolas é um momento crucial para o futuro profissional de cada professor. A forma como os professores mais experientes recebe e orienta os mais jovens desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao oferecer orientação, compartilhar experiências e fornecer conselhos práticos, os professores mais experientes ajudam os novos professores a se tornarem profissionais competentes e bem-sucedidos. Além disso, eles servem como modelos de comportamento profissional, demonstrando habilidades de comunicação, empatia e respeito. O

acolhimento adequado dos professores mais experientes contribui para a motivação, engajamento e crescimento profissional dos mais jovens, impactando diretamente a qualidade da educação oferecida nas escolas. Essa afirmação ressalta a importância da transição da formação acadêmica nas universidades para a prática pedagógica nas escolas, bem como o impacto significativo que a orientação e o apoio dos professores mais experientes têm no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

Essa colaboração entre os professores experientes e aqueles recém-formados está presente na definição que Libâneo (2010) traz para formação continuada

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros e palestras) (Libâneo, 2010, p. 191).

Diante dessa definição, Gatti (2019) salienta que, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, têm-se observado uma crescente tendência de direcionar as ações de formação continuada para a escola e suas necessidades específicas. Essa abordagem fortalece e legitima o espaço escolar como o principal local de formação contínua, embora não seja o único. Nesse sentido, tem-se diminuído o uso de conferências, palestras e cursos de curta duração, considerados pelas próprias redes como menos eficazes para alcançar as metas desejadas. Essa mudança de enfoque busca promover uma formação mais contextualizada e personalizada, que atenda às demandas e realidades das escolas, contribuindo para uma educação de qualidade. Percebe-se, então, uma “relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa” (Gatti, 2019, p. 180).

Para Libâneo (2010), essa abordagem de formação se concentra nas necessidades práticas, naquilo que realmente ocorre nas salas de aula. Ela

parte da premissa de que a escola é uma unidade fundamental para promover mudanças na educação. Nessa perspectiva, as escolas são vistas como locais institucionais onde inovação e aprimoramento são incentivados, ao mesmo tempo que são considerados ambientes ideais para a formação contínua dos professores. Para ele,

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos (Libâneo, 2010, p. 189).

Em concordância com a ideia de que a formação de professores é um processo contínuo e considerando que as transformações constantes na sociedade têm impacto direto na escola, é necessário que os professores se envolvam em processos formativos que os capacitem a lidar com os desafios da prática profissional. Essa abordagem reconhece a importância de atualização e aprimoramento constantes, a fim de garantir que os professores estejam preparados para enfrentar as demandas e mudanças do contexto educacional.

Imbernón (2016) diz que sua aplicação “deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes” (Imbernón, 2016, p. 148). Assim, a formação permanente do professorado aumenta o impacto inovador do ensino, o que não acontecerá caso a formação continue engessada.

Para Nóvoa (2019, p. 10), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”.

A partir da análise desse trecho, evidencia-se que o ciclo do desenvolvimento profissional é um processo contínuo que abrange diferentes etapas, desde a formação inicial até a formação continuada. Portanto, a

formação continuada é fundamental para complementar e aprimorar a formação inicial, uma vez que permite aos profissionais da educação atualizarem seus conhecimentos, habilidades e práticas de ensino de acordo com os desafios e demandas atuais. No contexto da educação, no qual os problemas e desafios são complexos e em constante evolução, a formação continuada se torna ainda mais crucial. Ela proporciona aos professores a oportunidade de se manterem atualizados, aprenderem novas estratégias pedagógicas, lidarem com questões emergentes e aprimorarem suas práticas de ensino. Além disso, a formação continuada promove o desenvolvimento profissional coletivo, incentivando a colaboração, o compartilhamento de experiências e a construção de conhecimento entre os profissionais da educação.

No entanto, é importante ressaltar que, diante dos desafios atuais da educação, é necessário reforçar ainda mais as dimensões coletivas do professorado que envolvem o trabalho em equipe, a colaboração e a construção de comunidades de aprendizagem entre os professores. Ao fortalecer essas dimensões, os profissionais da educação podem se beneficiar da troca de conhecimentos, do apoio mútuo e da construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados. A dimensão coletiva também contribui para a criação de um ambiente de trabalho mais colaborativo e enriquecedor, em que os professores podem se sentir apoiados, motivados e engajados em seu desenvolvimento profissional. Portanto, investir na formação continuada e fortalecer as dimensões coletivas do professorado são estratégias essenciais para enfrentar os desafios atuais da educação e promover uma educação de qualidade.

Segundo Libâneo (2010), a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas, também, do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (Libâneo, 2010, p. 191). Segundo ele, atualmente, a formação contínua no local de trabalho é de extrema importância e faz parte das condições essenciais para o desempenho profissional. Os sistemas educacionais e as escolas devem garantir recursos institucionais, técnicos e materiais que permitam o desenvolvimento profissional contínuo dos

professores. É crucial proporcionar aos educadores tempo remunerado para participar de reuniões semanais, seminários de estudo e discussões em grupo, com o objetivo de compartilhar experiências e reflexões sobre suas práticas com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (descrevendo como ensinam, o que funciona bem e quais desafios enfrentam, entre outros aspectos), interagir com os pais e outros membros da comunidade e participar ativamente na elaboração do projeto pedagógico e curricular.

Em todas as definições e propostas descritas até aqui, evidenciam-se pontos que Gatti (2019) considera importantes para a formação de professores, seja a formação inicial ou continuada, já que elas levam em consideração a

preocupação e ações direcionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo; desenvolvem estratégias formativas em que o professor tem papel ativo; valorizam a participação coletiva; estabelecem conexão com os contextos e com as políticas vigentes, e, mantêm-se por um período prolongado (Gatti, 2019, p. 268).

Mas, assim como a transformação da escola requer a construção de um novo contexto educacional, com uma variedade de ambientes, práticas colaborativas e trabalhos em equipe, bem como relações importantes entre o ensino, a pesquisa e o conhecimento, a mudança na formação de professores também envolve a necessidade de estabelecer um novo ambiente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Reconhecer isso implica imediatamente que os ambientes presentes nas universidades (no contexto das licenciaturas) ou nas escolas (no âmbito da formação contínua) podem não se adequar à formação dos professores. Como salienta Nóvoa (2019), “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (Nóvoa, 2019, p. 3). Torna-se necessário reformular esses ambientes, mantendo sempre em mente que o local de formação deve coincidir com o local de atuação profissional.

Destaca-se a necessidade de os professores em exercício buscarem uma formação complementar, tanto nas áreas disciplinares em que lecionam quanto nos domínios pedagógicos. No entanto, Segundo Gatti (2019), é

importante ressaltar que essa formação complementar não deve ser confundida com a formação continuada, que deve ocorrer na escola e contar com a participação das comunidades profissionais docentes.

Essa distinção é relevante, porque a formação complementar pode ser buscada individualmente pelos professores, de acordo com suas necessidades específicas, e pode envolver cursos, workshops ou outras atividades de aprimoramento profissional. Por outro lado, a formação continuada deve ser uma prática institucionalizada, realizada dentro da escola e com a participação ativa dos professores, que compartilham experiências, discutem práticas pedagógicas e refletem sobre os desafios da profissão.

Ao enfatizar a importância de a formação continuada ocorrer na escola e envolver as comunidades profissionais docentes, a análise destaca a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que os professores possam trocar conhecimentos, compartilhar boas práticas e refletir coletivamente sobre o seu trabalho. Isso contribui para o fortalecimento da profissão docente e para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, a formação continuada desempenha um papel crucial ao atender às necessidades dos professores em dois aspectos: atualização dos conhecimentos em sua área de formação específica e aprimoramento das estratégias de ensino. Essa formação contínua é essencial para fortalecer a identidade profissional do professor e contribuir para uma prática pedagógica de qualidade.

3.2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a proposta metodológica desenvolvida para a coleta de informações de campo. A definição do percurso metodológico considera a necessidade de compreender como ocorreu o processo de implementação da política do EMTI na escola pesquisada, a fim de entender como os desafios que estão sendo investigados nesse caso de gestão foram gerados. Também pretende-se compreender de que forma esses desafios estão sendo gerenciados pela equipe pedagógica.

Os dados que já foram coletados para esta pesquisa, e mobilizados especialmente para a construção do capítulo de descrição do caso (capítulo 2), tiveram por base a análise documental das leis e documentos que norteiam o EMTI, confrontados com registros disponibilizados pela escola sobre sua implementação.

Como a escola não possuía registros das informações que seriam importantes para a caracterização do caso de gestão pesquisado, foi necessário lançar mão de um questionário exploratório para coletar tais informações. Esse questionário, cujo modelo encontra-se no Apêndice A desta dissertação, teve como objetivo verificar a participação dos professores em cursos de capacitação para atuarem nas disciplinas das Atividades Integradoras, para as quais não tinham formação inicial. Ele foi enviado, em março de 2023, para 13 professores, dos quais 11 efetivamente responderam.

Para aprofundar a análise do caso apresentado, foram utilizados a entrevista semiestruturada e os grupos focais como instrumentos de pesquisa. No que concerne especificamente à entrevista semiestruturada, foram entrevistados o diretor e o coordenador do EMTI em 2022. Por motivos de saúde, o coordenador do EMTI de 2023 não pôde conceder entrevista. A proposta inicial era entrevistar também os coordenadores das áreas de conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática e suas tecnologias), porém, com a publicação da Resolução nº 4.925/2023, este cargo deixou de estar previsto nas escolas da Rede Estadual de Educação. Dessa forma, foram feitas duas entrevistas, nos dias 5 e 6 de março de 2024, na sala de reuniões da escola objeto de estudo desta pesquisa. Elas tiveram como objetivo identificar as possíveis dificuldades da gestão em acompanhar o processo de implementação da política na EEEPV, especialmente em relação ao acompanhamento do trabalho docente e sua formação. O roteiro para essas entrevistas encontra-se no Apêndice B. As perguntas foram ajustadas de acordo com o cargo do entrevistado, de modo a conseguir melhor apuração das informações.

A entrevista pode ser utilizada em uma pesquisa como procedimento único ou auxiliar para a coleta de dados (Bogdan; Biklen, 1994). Nesta dissertação, ela foi escolhida como instrumento de pesquisa, porque abre a

possibilidade de explorar perspectivas individuais e únicas dos participantes, pois é um procedimento de coleta de informações que trabalha como um tipo de dado específico: a versão sobre um fato (Manzini, 2012). Cada entrevistado pode trazer diferentes experiências e visões sobre o tema em estudo, enriquecendo a análise e permitindo uma compreensão mais abrangente do fenômeno. Nesse sentido, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, porque, segundo Manzini (2012), a

entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (Manzini, 2012, p. 156).

A entrevista semiestruturada confere confiança ao pesquisador e possibilita a comparação das informações entre os participantes entrevistados (Manzini, 2006). Além disso, esse tipo de entrevista permite uma flexibilidade na coleta de dados, permitindo que o pesquisador adapte as perguntas de acordo com as respostas obtidas. Isso torna possível aprofundar certos aspectos ou explorar novas áreas de interesse durante o processo de entrevista.

Segundo Boni e Quaresma (2005), em uma entrevista semiestruturada

o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento em que achar oportuno, a discussão para o assunto que o (sic) interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (Boni; Quaresma, 2005, p. 73).

Outro ponto importante numa entrevista semiestruturada, salientado por Boni e Quaresma (2005), diz respeito à interação entre o entrevistador e o entrevistado, que promove respostas mais naturais e genuínas. As entrevistas semiestruturadas também facilitam uma maior abertura e proximidade entre o

entrevistador e o entrevistado, o que possibilita ao entrevistador abordar assuntos mais complexos e delicados. Em outras palavras, quanto menos formal for a entrevista, mais propício será o estabelecimento de uma troca efetiva entre as duas partes. Segundo as autoras, esse tipo de entrevista contribui significativamente para a investigação dos aspectos emocionais e valores dos entrevistados, que influenciam diretamente em suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a liberdade que possuem podem trazer à tona questões inesperadas para o entrevistador, as quais podem ser de grande utilidade em sua pesquisa.

A escolha dos entrevistados foi feita por terem ocupado cargos de gestão durante o processo de implementação da política do EMTI na escola pesquisada. Nesses cargos, eles atuaram com certa discricionariedade em algumas situações e se faz necessário compreender como e por que tomaram algumas decisões. As entrevistas foram realizadas na sala de reuniões da EEEPV nos dias 5 e 6 de março. Foi utilizado o roteiro proposto, com ajustes de acordo com o andamento das entrevistas.

Além da entrevista, outro instrumento de pesquisa que se usou foi o grupo focal. Segundo Gondim (2003), “não há controvérsia sobre a potencialidade dos grupos focais em gerar um volume de informações expressivo em curto espaço de tempo, quando comparados a outras técnicas” (Gondim, 2003, p. 159). Também, de acordo com a Move (2017), uma empresa brasileira criada em 2011 para responder a demandas por planejamento, monitoramento e avaliação de programas e políticas sociais, os grupos focais permitem que o processo de investigação e diálogo gire de forma mais solta em torno de um tema, favorecendo melhor observação das heterogeneidades, contradições e complementaridades sobre o tema em discussão.

A decisão de utilizar a empresa Move como referencial para o grupo focal é fundamentada na disponibilidade de dados e informações relevantes para conduzir uma discussão significativa. Embora não seja o único referencial considerado, optou-se por ela devido à sua representatividade e à sua contribuição em relação ao presente estudo. Além disso, várias dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) já a utilizaram

como referencial teórico, o que corrobora essa decisão. Outro ponto a destacar é que outras referências, como Gondim (2003) e Aschidamin e Saupe (2004), também foram usadas, proporcionando uma fundamentação teórica sólida para embasar o uso do grupo focal, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do contexto desta pesquisa.

Sendo assim, o uso de grupo focais nesta pesquisa é indicado, porque permitiu colher um grande número de informações ao mesmo tempo que fez com que os participantes se sentissem à vontade e, assim, se expressassem de forma mais intuitiva, demonstrando realmente o que pensam sobre o tema proposto. Além disso, vale destacar que, na escola em que a pesquisa foi realizada, o número de professores atuantes é reduzido e foi possível ouvir todos a partir dos grupos focais propostos. Isso se coloca como um ponto positivo, na medida em que a abrangência das vozes docentes será abarcada de maneira mais completa.

A participação de todos os professores nos grupos focais permitiu uma representação mais inclusiva e holística das perspectivas presentes na comunidade escolar. Essa proximidade entre os membros do corpo docente propiciou um ambiente favorável para discussões abertas e colaborativas, fomentando um diálogo construtivo e a identificação de desafios e soluções específicos à realidade da escola. Dessa forma, os grupos focais não apenas possibilitaram uma compreensão mais profunda das percepções coletivas, mas também promoveram uma participação ativa de todos os envolvidos, fortalecendo o engajamento e a coesão da equipe pedagógica.

Segundo a Move (2017), o grupo focal é uma técnica de pesquisa que envolve a realização de entrevistas em grupo, explorando a interação social entre indivíduos que compartilham características semelhantes, a fim de compreender suas percepções e opiniões sobre um determinado tema, produto ou serviço. Essa abordagem é amplamente utilizada no contexto qualitativo e se baseia na coleta de narrativas coletivas, geradas pelos participantes que se reúnem para discutir um tema central, facilitadas por um moderador. Essa definição descreve, de forma sucinta e precisa, o grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, que se destaca pela interação social entre participantes que reúnem características semelhantes. Ao reunir um grupo de pessoas para

discutir um tema específico, o método visa explorar as percepções e opiniões coletivas sobre o assunto em foco. A ênfase na interação social é fundamental, pois permite ao pesquisador capturar não apenas o que os participantes pensam individualmente, mas, também, como suas ideias se desenvolvem e são influenciadas pelo grupo.

Para Gondim (2003), o grupo focal difere de uma entrevista grupal, na medida em que o papel do pesquisador se distingue nas duas técnicas de pesquisa. Para a autora,

o entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (Gondim, 2003, p. 151).

Dessa forma, coube ao moderador introduzir algumas questões ou temas para discussão durante o grupo focal. Vale ressaltar que, embora um roteiro seja essencial, deve ser diferenciado de um questionário. Um roteiro eficaz é aquele que facilita não apenas uma exploração gradual e aprofundada, mas também promove a fluidez da discussão, minimizando a necessidade de intervenções frequentes por parte do moderador. O modelo de roteiro que foi utilizado nos grupos focais encontra-se no Apêndice C. É importante esclarecer que, segundo a Move (2017), a técnica envolve uma abordagem aprofundada e vertical em relação a uma questão específica e existe o risco de manter-se apenas na superfície do tema, resultando na perda de detalhes importantes da pesquisa. Por isso, foi elaborado um roteiro cuidadosamente estruturado e específico. Esse roteiro foi composto por três etapas distintas: (1) introdução; (2) exploração; (3) validação e encerramento.

Quando se trata do número de participantes, um tamanho de grupo focal ideal é aquele que possibilita a exploração eficaz do tema em questão. Um

grupo pequeno pode não proporcionar uma variedade suficiente de opiniões e limitar a dinâmica da discussão. Por outro lado, um grupo muito grande pode dispersar as conversas e tornar difícil a participação ativa de todos os envolvidos. De acordo com a literatura, é comum encontrar grupos focais com a participação de seis a quinze pessoas (Aschidamini; Saupe, 2004).

Ao organizar o espaço para um grupo focal, é importante evitar a criação de uma hierarquia entre os participantes e o pesquisador, a fim de promover a participação igualitária de todos. O uso de crachás pode ser útil para facilitar a identificação e promover um diálogo mais dinâmico. Além disso, é essencial que o pesquisador tenha uma visão clara de todos os participantes, o que pode ser alcançado organizando as cadeiras em círculo. A duração do grupo focal também deve ser cuidadosamente considerada para evitar que o cansaço prejudique a discussão dos tópicos em pauta (Aschidamini; Saupe, 2004).

Por fim, segundo Gondim (2003), é importante estabelecer algumas regras para que o grupo focal transcorra de forma contínua e eficiente: “a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam” (Gondim, 2003, p. 154). Assim, possibilita-se a participação de todos os integrantes do grupo, pois a eficiência de um grupo focal passa pela manutenção da harmonia entre todos os participantes e o pesquisador (Aschidamini; Saupe, 2004).

Espera-se que, ao participar de um grupo focal, seja possível identificar tendências e padrões comuns que podem não ser evidentes em entrevistas individuais, o que pode levar a uma compreensão mais abrangente dos desafios e benefícios da implementação do EMTI.

Foram formados grupos focais com os professores de áreas de conhecimentos afins, duas a duas: Ciências da Natureza junto com Matemática e Ciências Humanas junto com Linguagens, perfazendo um total de 13 profissionais. Foi usado como disparador da discussão um vídeo sobre EMTI¹⁰.

¹⁰ Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=gh2aPrdkK_s. o vídeo foi produzido pela SEE-MG e aponta as vantagens do EMTI como mais tempo para se dedicar aos estudos, alimentação equilibrada e acolhimento por parte dos professores. Aponta, também, a preparação dos professores como um ponto importante para o sucesso dessa modalidade de ensino. A partir desse ponto,

O uso de grupos focais de professores de áreas de conhecimento afins em uma pesquisa de mestrado sobre a implementação de Ensino Médio em Tempo Integral oferece várias vantagens e contribuições valiosas para o estudo, pois professores de área de conhecimento afins podem compartilhar conhecimentos e desafios semelhantes. Isso permitiu uma análise mais aprofundada das questões que se apresentaram durante o processo de implementação do EMTI na escola em estudo.

Saliente-se, ainda, que os grupos focais complementaram as outras formas de coleta de dados usadas – entrevistas individuais e análise documental, oferecendo, portanto, uma perspectiva diversificada sobre o tema de pesquisa. Desta forma, os dados obtidos nos grupos focais serão usados para validar, aprofundar ou confrontar as informações coletadas de outras fontes, contribuindo para a robustez da pesquisa. Os grupos focais propostos para esse estudo de caso aconteceram na sala de reuniões da escola pesquisada nos dias 14 e 21 de março de 2024. Os professores sentaram-se em círculo, junto com o moderador e não usaram crachás, visto que, por se tratar de uma escola de pequeno porte, todos se conhecem. A discussão ocorreu em menos de uma hora e todos os participantes se manifestaram de maneira espontânea após a exibição do vídeo disparador, necessitando de poucas intervenções do moderador. Para análise posterior, foi gravado áudio para transcrição.

O quadro seguinte traz, sinteticamente, os instrumentos de pesquisa que foram usados na pesquisa de campo.

Quadro 20 - Instrumentos de pesquisa usados na pesquisa de campo

Instrumento	Nº de pessoas	Cargo ocupado
Entrevista	02	Diretor escolar (1)
		coordenador geral do EMTI (1)
Grupo focal	06	Professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática
	07	Professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

a pesquisadora pretende direcionar a discussão do grupo para o tema dessa dissertação, que é a formação oferecida (ou não) para os professores que atuam em disciplinas específicas do EMTI e sobre como ocorreu o planejamento delas.

Com base nas informações obtidas por meio das entrevistas e dos grupos focais, e considerando o referencial teórico e as legislações utilizadas nesta dissertação, procedeu-se à análise da implementação do EMTI na escola objeto de estudo.

3.3 ANALISANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA EEEPV

Esta seção dedica-se à análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, integrando-os de maneira articulada ao referencial teórico selecionado para este estudo de caso. Assim, os dados sobre os desafios enfrentados e estratégias adotadas durante o processo de implementação do EMTI na EEEPV, bem como informações sobre a formação oferecida aos professores e o planejamento escolar elaborado durante esse período, colhidos por meio de entrevistas com o diretor escolar e com o coordenador do EMTI e dos grupos focais com os professores que atuaram durante o referido período são interpretados a partir das contribuições de autores que constituem as bases teóricas da Educação Integral e Educação em Tempo Integral e, também, de autores reconhecidos quando o assunto é formação continuada de professores e planejamento escolar.

A fim de se fazer uma reflexão acerca dos tópicos supracitados, esta seção está dividida em três eixos de análise: na primeira subseção, é feita uma abordagem sobre o Ensino Médio em Tempo Integral a partir da análise dos desafios enfrentados durante o processo de implementação do EMTI na escola pesquisada, indicados nas entrevistas e nos grupos focais, bem como as possibilidades apontadas a partir de estratégias usadas pela gestão e pelos professores a fim de superá-los. Esta análise será feita a partir do referencial teórico, que inclui Cavaliere (2007), Arroyo (2012), Gadotti (2009), e Moll (2012).

A subseção seguinte discute a formação continuada oferecida (ou não) aos professores que participaram do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Nesta subseção, será feita uma análise da formação continuada que ocorreu (ou não) durante o processo de implementação do

EMTI na escola pesquisada a partir dos dados coletados nas entrevistas e nos grupos focais embasados pelo referencial teórico seguinte: Gatti (2019), Nóvoa (2019) e Libâneo (2004).

Na última subseção, o planejamento escolar é o foco. Será feita uma reflexão sobre o planejamento escolar elaborado durante o processo de implementação do EMTI na escola pesquisada à luz de referenciais teóricos como Vasconcelos (2014), Libâneo (2004), Luck (2014), Luck (2009) e Luckesi (1992).

3.3.1 Ensino Médio em Tempo Integral: desafios e possibilidades

Refletir sobre como uma política pública educacional é colocada em prática e impacta o dia a dia de seus beneficiários envolve considerar a transição de uma ideia em algo tangível. Para que isso aconteça de forma efetiva, transcorre-se todo um processo de assimilação da proposta da política pelos seus executores, ou seja, aqueles que a colocam de fato em prática. Esse processo de assimilação pode gerar encontros e desencontros de interpretações, o que pode desencadear desafios, mas, também, novas possibilidades.

Nessa perspectiva, entende-se que a implementação do EMTI na EEEPV constitui um desses momentos em que políticas novas são implementadas e, portanto, interpretadas. Dessa forma, alguns desafios se apresentaram, mas novas ideias e possibilidades surgiram. Um desses desafios, segundo o diretor da EEEPV, está relacionado ao tempo de permanência estendido na escola, visto que alguns alunos alegavam necessidade de trabalhar para ajudar a manter a família e que, por isso, não poderiam estudar em Escola de Tempo Integral. Segundo ele, “o principal desafio foi lidar com o interesse e a aceitação dos alunos” (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 5 de março de 2024).

Nesse sentido, Cavaliere (2007) aponta que “a ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, definido como a ‘exclusão pelo interior’” (Cavaliere, 2007, p. 1021), o que sugere que, ao estender o tempo de permanência dos alunos na escola,

pode-se gerar uma exclusão dentro do próprio ambiente educacional. Relacionando-se essa expressão com a necessidade dos alunos de trabalhar e, conseqüentemente, resistirem ao EMTI, podemos observar que a ampliação do tempo escolar pode representar um desafio para aqueles que precisam conciliar os estudos com atividades profissionais para ajudar no sustento familiar ou para garantir sua própria subsistência. Nesse contexto, a imposição de um modelo de Ensino em Tempo Integral pode ser percebida como uma forma de exclusão "pelo interior", uma vez que não considera as necessidades e realidades dos alunos que dependem do trabalho para sua sobrevivência. Destaca-se, então, a importância de políticas educacionais que levem em consideração a diversidade de contextos e necessidades dos estudantes para promover uma educação inclusiva e acessível a todos.

Em vista disso, o governo federal lançou o Programa Pé-de-Meia, com a Lei nº 14.818/2024 (Brasil, 2024). Esse programa é uma iniciativa que combina incentivos financeiros e educacionais na forma de uma poupança, com o objetivo de estimular a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no Ensino Médio público. Ao promover a continuidade dos estudos, o programa busca democratizar o acesso à educação e reduzir as disparidades sociais entre os jovens, promovendo, assim, a inclusão social e incentivando a mobilidade social. O Pé-de-Meia oferece um incentivo mensal de R\$200,00, que pode ser sacado a qualquer momento, além de depósitos anuais de R\$ 1.000, que só podem ser retirados da poupança após a conclusão do Ensino Médio. Adicionalmente, os alunos também recebem um bônus de R\$200,00 pela participação no Enem, totalizando um valor de até R\$ 9.200 por aluno, considerando todas as parcelas e benefícios oferecidos pelo programa (Brasil, 2024). Assim, o Programa Pé-de-Meia emerge como uma estratégia inovadora para enfrentar o desafio premente da permanência dos alunos no EMTI¹¹. Ao promover a permanência dos alunos no EMTI, o programa não apenas contribui para a redução da evasão escolar, mas, também, para a construção de uma base educacional sólida, preparando os alunos para futuros desafios acadêmicos e profissionais. Além disso, a

¹¹ Na escola pesquisada poucos alunos participam desse programa, portanto não foi possível perceber o seu efeito em relação ao desafio analisado nesta seção.

implementação dessa política pública pode contribuir com a permanência dos alunos que precisam ajudar no sustento da família ou que buscam alguma autonomia financeira.

Analogamente à fala do diretor, o Professor 2, participante do Grupo Focal 1, salienta que “eles reclamam muito que ficam o dia todo, que eles querem trabalhar, eles querem estudar e trabalhar, ter o dinheiro deles. Outro desafio que eu vejo: a resistência deles” (Professor 2, Grupo Focal 1, realizado na EEEPV em 14 de março de 2024). Os depoimentos apresentados evidenciam desafios significativos na gestão da educação, como a necessidade de manter os alunos motivados e engajados, além de adaptar as práticas educacionais para atender às necessidades específicas dos alunos, como conciliar estudos e trabalho. Essas reflexões são importantes para orientar políticas e práticas educacionais que visam promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Nesse sentido, Moll (2012) salienta que é necessário que haja

compreensão de que todo processo educativo na contemporaneidade transcende a instituição escolar, passa impreterivelmente pela escola, mas articula-se, ou deve articular-se com uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e equipamentos públicos (Moll, 2012, p. 10).

A autora enfatiza a interconexão entre o processo educativo e uma ampla gama de fatores sociais e culturais. Ao vincular essa ideia com os depoimentos do diretor da EEEPV e do Professor 2, podemos perceber como os desafios educacionais mencionados estão intrinsecamente ligados a essas influências externas. O diretor da EEEPV destaca a dificuldade em lidar com o interesse e a aceitação dos alunos, o que sugere que a eficácia do processo educativo não depende apenas das práticas dentro da escola, mas, também, de fatores externos que moldam o ambiente educacional e a motivação dos alunos. Por sua vez, o Professor 2 menciona a resistência dos alunos, relacionando-a às suas aspirações econômicas e à necessidade de conciliar estudos e trabalho para obter renda. Essa observação ressalta como as políticas sociais e econômicas mais amplas influenciam diretamente a

experiência educacional dos alunos. Depreende-se, portanto que existe uma interdependência entre a instituição escolar e o contexto social e cultural mais amplo, e que esses fatores influenciam a dinâmica educacional. Para enfrentar efetivamente esses desafios, é necessário não apenas melhorar as práticas educacionais dentro da escola, mas abordar questões sociais, econômicas e culturais que afetam a vida dos alunos e sua participação no processo educativo. Ao ser questionado de como a escola lidou com o desafio que se apresentava, o diretor respondeu que, na tentativa de amenizar o desconforto e a resistência dos alunos em relação ao tempo integral, a escola agiu

oferecendo uma estrutura de qualidade, uma merenda de qualidade.

Incentivando os professores a ter/a ministrar aulas mais dinâmicas, né?! Mais atrativas. Oferecendo mais espaço, dentro daquilo que era a expectativa dos alunos, como quadra de esportes, laboratórios de informática, de ciências, internet. Disponibilizando internet ilimitada para os alunos. Tudo passando pela ideia de tornar a escola mais atraente e mais agradável, né?! A merenda com qualidade melhor, mais fruta, suco, coisas que eles gostam, né?! Que eles sentem bem na escola, apesar do tempo longo de permanência, o espaço acolhedor é um espaço atrativo (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024).

Essa colocação demonstra o esforço da gestão escolar no sentido de tentar fazer da escola um espaço mais agradável e acolhedor. Percebe-se também na fala de alguns professores essa preocupação. O Professor 10, participante do Grupo Focal 2, aponta que

a escola tem várias práticas diferentes da sala de aula, que ajuda a chamar a atenção do aluno para mantê-lo focado, deixá-lo mais focado. Tem laboratórios de Ciências, de Informática, duas quadras... muita área verde externa que dá para aproveitar com aulas mais dinâmica (Professor 10, participante do Grupo Focal 2, realizado em 21 de março de 2024).

Também o Professor 2, do Grupo Focal 1, salienta que “a gente tem que trazer na bagagem muito amor, muita compreensão, muito acolhimento. Eu vejo esse acolhimento, todos os dias os nossos alunos são muito bem acolhidos” (Professor 2, Grupo Focal 1, realizado em 14 de março de 2024).

Percebe-se, então, que há uma convergência de ideias e atitudes entre a gestão escolar e os professores, o que contribui para a diminuição dos conflitos e possíveis desconfortos que poderiam afetar os alunos e aumentar a resistência em relação ao tempo integral.

Os trechos destacam medidas específicas adotadas para melhorar a qualidade da experiência escolar, visando tornar a escola mais atraente e agradável para os alunos. Isso inclui a oferta de uma estrutura de qualidade, uma merenda nutritiva e saborosa, incentivos para os professores ministrarem aulas mais dinâmicas e atrativas, além da disponibilização de espaços como quadras esportivas, laboratórios de informática e ciências, bem como acesso à internet ilimitada. Essas iniciativas são guiadas pelo objetivo de criar um ambiente acolhedor e estimulante para os alunos, levando em consideração sua comodidade e satisfação, apesar do longo tempo de permanência na escola em regime integral. Apesar de serem iniciativas positivas, as falas não apontam para o estreitamento da relação entre família e escola, que é um ponto importante de reconhecimento e de sentimento de pertencimento. Isso pode demonstrar o quanto ainda estamos distantes de perceber que é necessário aprofundar essa relação.

De acordo com Cavaliere (2007),

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (Cavaliere, 2007, p. 1018).

Esse excerto destaca como o tempo de escola não é apenas uma questão de logística ou organização administrativa, mas, sim, algo profundamente enraizado em uma série de dinâmicas sociais e culturais. Ele sugere que o tempo de escola é influenciado por uma variedade de demandas e interesses, que podem incluir o bem-estar das crianças, as necessidades do Estado e da sociedade, bem como as preferências e conforto dos adultos

envolvidos, como pais e professores. Devido a essa complexidade do tempo escolar, torna-se impossível lidar com ele de maneira puramente administrativa ou burocrática. A transformação do tempo escolar é o resultado de conflitos e negociações entre as diversas partes interessadas envolvidas na educação. Isso sugere que a gestão do tempo escolar requer uma compreensão profunda das necessidades e interesses de todas as partes envolvidas e a capacidade de equilibrar essas demandas de maneira equitativa e eficaz.

Além das adaptações estruturais supracitadas, foram citadas algumas atividades pedagógicas que fizeram com que os alunos aceitassem de uma forma mais prazerosa o tempo integral na escola pesquisada. O coordenador geral do EMTI em 2022 cita que

No quarto bimestre, a gente fez um trabalho interdisciplinar com tema da copa. Mas, assim, tinha as reuniões para o grupo por área. Então, eu acredito que as coisas estavam caminhando... para ter essa integração, sabe dessa conversa maior... Eu acredito muito nisso, nessa interdisciplinaridade, sabe? Eu acho que é possível fazer, sim. E eu acho que o grupo da nossa escola mostrou que tem pré-disposição para isso (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024).

Em consonância com a menção do coordenador, o diretor enfatizou a importância do diálogo, ou seja, da interdisciplinaridade, em relação às disciplinas das Atividades Integradoras e as disciplinas da BNCC quando afirma que

Essas disciplinas integradoras têm tido melhor êxito quando o professor consegue fazer essa interação com as disciplinas da BNCC, né?! Da Base Comum. A gente tem tido êxito em algumas disciplinas específicas, como Práticas Experimentais. Onde há o diálogo, né, entre o professor de Química, Física, Biologia, né?! Projeto de Vida também, porque há esse diálogo, esse contato com os outros professores, né?! (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 5 de março de 2024).

Ao mesmo tempo em que o diretor aponta a importância da interdisciplinaridade, ele também relata que, em algumas situações, conseguir esse tipo de trabalho é um desafio quando destaca que

Eu sinto um pouco da dificuldade dos professores em fazer essa integração. Até no ano passado, a gente tinha reuniões específicas por área, que a gente tinha um coordenador por área, então, isso facilitava um pouco esse contato, essa interação.

E a partir desse ano, já não tem mais esse coordenador de área. Eu acho que isso aí prejudicou um pouco esse alinhamento, para que haja essa interdisciplinaridade dentro da sala de aula (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024).

Mesmo sendo apontado como um desafio pelo diretor, o Professor 1, do Grupo Focal 1, também contou sobre uma feira interdisciplinar com o tema empreendedorismo que aconteceu em 2023 e que engajou os estudantes de uma forma muito positiva, pois eles tiveram a oportunidade de mostrar seus talentos e, até mesmo, comercializar dentro do ambiente escolar o que eles mesmos produziram. Segundo Gadotti (2009, p. 98),

Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Ao citar Paulo Freire, Gadotti (2009) frisa que “Por interdisciplinaridade ele entendia o trabalho coletivo das diferentes disciplinas, associando os professores numa reflexão-ação comum” (Gadotti, 2009, p. 104). Essa frase significa que o autor compreende a interdisciplinaridade como um processo no qual diferentes disciplinas trabalham coletivamente, unindo os esforços dos professores em uma reflexão e ação conjunta. Em outras palavras, ele entende que a interdisciplinaridade envolve a colaboração entre professores de diferentes áreas do conhecimento, que se unem para desenvolver uma abordagem integrada e compartilhada em relação ao ensino e à aprendizagem. Isso implica que os professores colaboram entre si para combinar ideias, métodos e recursos de diferentes disciplinas, a fim de enriquecer a experiência educacional dos alunos e promover uma compreensão mais completa e holística dos temas abordados.

Os fragmentos de Gadotti (2009) destacam a relevância de uma abordagem que promova a integração e interdisciplinaridade no currículo escolar, especialmente em instituições de tempo integral. Ele ressalta a necessidade de o currículo abarcar todos os conhecimentos construídos na escola de forma integrada, interligando disciplinas, culturas e experiências dos alunos. Essa abordagem visa ancorar o processo de aprendizagem nas vivências individuais dos estudantes, proporcionando uma compreensão mais completa e significativa do conhecimento. Essa abordagem pedagógica alinha-se perfeitamente com a proposta interdisciplinar sobre empreendedorismo mencionada. Ao envolver os alunos na produção e comercialização de produtos, a proposta pedagógica promove a aplicação prática de conhecimentos de diversas áreas, como Matemática, Economia, Comunicação e Criatividade. Além disso, ao incentivar os alunos a utilizarem suas vivências e experiências como base para suas atividades empreendedoras, a proposta pedagógica está alinhada com o conceito de aprendizagem baseada nas vivências dos alunos mencionado por Gadotti. A integração de disciplinas e a aplicação prática de conhecimentos em contextos reais de empreendedorismo¹² proporcionam uma experiência educacional mais significativa e relevante para os alunos. Eles adquirem conhecimentos teóricos e desenvolvem habilidades práticas, como trabalho em equipe, Resolução de problemas, comunicação e liderança, que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional.

O Professor 2, do mesmo Grupo Focal 1, também citou trabalhos interdisciplinares com o tema sustentabilidade que foram executados em 2023 e que culminaram em uma feira cultural. “Eu achei muito importante convidar uma pessoa do setor da agricultura dentro do município para poder fazer uma palestra para eles e isso foi antes da feira” (Professor 2, participante do Grupo Focal 1, realizado dia 14 de março de 2024). O Professor 8, participante do Grupo Focal 2, também salientou que

¹² No contexto deste trabalho, "empreendedorismo" refere-se às ações em que os alunos produzem e comercializam, na escola, diversos produtos conforme seus interesses.

A parte de visitação, excursão é uma coisa que chama, assim, que desperta o olhar do aluno, o interesse... Você fica na sala falando, falando, falando, mas quando vai para a prática, o aluno vivencia aquilo que foi aprendido na sala e ele vivencia aquilo, por exemplo, numa visita a um museu ou, até mesmo, a um supermercado, trabalhando educação financeira. Isso é muito enriquecedor para o aluno.

Eu trouxe um projeto para eles, fugindo, inclusive, de apostila, buscando o protagonismo escolar. E aí eu trazia algumas pessoas de fora da cidade, da escola para dar monitorias aqui para eles, dar mentorias para eles. E aí, assim, eles viram com outro olhar, foi muito motivador. Talvez porque enxergando ali, naquelas empresas que as pessoas estavam dando o depoimento trabalhavam, eles vislumbravam possibilidades. (Professor 8, participante do Grupo Focal 2, realizado em 21 de março de 2024).

Em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, é fundamental integrar práticas educativas que vão além das paredes da sala de aula. Convidar indivíduos de outras instituições, como profissionais de diferentes áreas, pesquisadores, artistas e membros da comunidade, enriquece significativamente o processo educativo. Essa interação proporciona aos alunos uma visão ampliada do mundo real e das possibilidades de carreira, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade. Da mesma forma, levar os alunos para visitar lugares fora da escola, como museus, empresas, instituições culturais e locais de interesse histórico, oferece oportunidades valiosas de aprendizado prático e imersão em diferentes contextos. Essas experiências enriquecedoras complementam o currículo escolar e promovem o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

Tais propostas pedagógicas vão ao encontro do conceito de cidade educadora proposto por Moll (2012), que “implica a conversão do território urbano em território intencionalmente educador através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade” (Moll, 2012, p. 14). O conceito de "cidade educadora", conforme descrito, enfatiza a transformação do espaço urbano em um ambiente intencionalmente educativo, destacando a importância da colaboração entre o Estado e as organizações da sociedade civil. Essa abordagem ampliada da educação reconhece que o aprendizado não está restrito aos ambientes formais de ensino, como escolas e universidades, mas,

também, pode ocorrer em diversos locais dentro da cidade. Quando aplicado a uma escola em que os professores levam os alunos para visitar lugares na cidade e convidam pessoas para fazerem palestras, o conceito de cidade educadora ganha vida.

Essas práticas pedagógicas refletem a ideia de que a cidade é um recurso educativo rico e diversificado. Ao sair do ambiente escolar tradicional, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizado prático e imersivo. As visitas a locais como museus, empresas, instituições culturais ou, até mesmo, um supermercado, oferecem contextos reais para aplicar conceitos aprendidos em sala de aula, além de promover a exploração e o entendimento das interações sociais e culturais dentro da comunidade.

Além disso, ao convidar pessoas para fazerem palestras na escola, os alunos têm acesso a uma variedade de perspectivas e conhecimentos especializados que enriquecem seu aprendizado. Essa interação com profissionais de diferentes áreas possibilita aos alunos compreenderem como os conceitos acadêmicos se aplicam no mundo real e como diversas carreiras e campos de estudo estão interconectados.

Portanto, ao relacionar o conceito de cidade educadora com as práticas de ensino mencionadas, fica evidente como essas iniciativas contribuem para a criação de um ambiente educacional mais amplo e integrado, em que a cidade é reconhecida como um espaço vital para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem fortalece os laços entre a escola e a comunidade e prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais engajados, informados e adaptáveis em um mundo em constante mudança.

Concomitantemente a tudo que já foi explanado, Cavaliere (2007) ressalta que “os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos” (Cavaliere, 2007, p. 1031). A autora sugere a importância de reconhecer os professores não apenas como meros facilitadores do processo educativo, mas como membros fundamentais e integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, os desafios e as dificuldades do EMTI não são apenas questões que afetam os alunos, mas, também, os professores que dedicam sua energia ao ensino. O trecho ressalta a ideia de que os professores estão intrinsecamente ligados à escola, compartilhando dos mesmos desafios,

responsabilidades e objetivos que os alunos. Isso nos leva a refletir sobre a importância de reconhecer e apoiar os professores como parte essencial do ambiente educacional. Em um contexto de EMTI, no qual a demanda por dedicação e envolvimento dos professores é ainda maior, é fundamental reconhecer os desafios que eles enfrentam. Cavaliere (2007) também reforça que é necessário que seja feita

a construção de uma proposta pedagógica para Escolas em Tempo Integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e **professores**, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (Cavaliere, 2007, p. 1032, grifo nosso).

Portanto, ao considerar os desafios e dificuldades do Ensino Médio em Tempo Integral, é essencial reconhecer e valorizar o papel dos professores como membros essenciais da comunidade escolar. A partir dessa reflexão, podemos buscar maneiras de apoiar e fortalecer os professores, promovendo, assim, um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e eficaz para todos os envolvidos. A partir da pesquisa de campo realizada, constatou-se que foram comuns, em todas as entrevistas e grupos focais, os desafios e dificuldades pelos quais os professores passaram durante o processo de implementação do EMTI na EEEPV. Durante a entrevista do diretor da escola, foi notabilizado por ele que:

A demanda de atividades dos professores aumentou consideravelmente, porque também foi um momento de transição para o Novo Ensino Médio, né?! Os professores reclamavam muito que a demanda era grande. Então eles se sentiram muito sobrecarregados. Era muito documento para preencher, para revisar, para ler. Então, houve uma sobrecarga. Os professores se sentiram sobrecarregados e reclamaram muito que estavam apertados para desenvolver tanta coisa. O Novo Ensino Médio também... Ele veio com novas disciplinas e a maioria dessas disciplinas não tinham material. Ainda não tem, né?! Material específico, apostila, livro. Então, os professores tinham que preparar o material, né?! Isso aí envolveu uma certa dificuldade dos professores e

muitas reclamações (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024).

Similarmente, o coordenador geral do EMTI no ano de 2022 também relata que: “Então eu acho que foi muita informação de uma vez, é de uma vez só. Então... Eu acho que ficou difícil nesse ponto” (coordenador geral do EMTI em 2022, entrevista concedida em 6 de março de 2022). Também o Professor 10, do Grupo Focal 2, afirma que “nós também estamos aqui em tempo integral. O tempo integral não é só para os alunos!” (Professor 10, participante do Grupo focal 2, realizado em 21 de março de 2024). Paralelamente, o Professor 3, do Grupo Focal 1, inclui o comentário sobre o excesso de documentos que foram solicitados que os professores preenchessem, quando diz que “foi exigido muita coisa burocrática, às vezes a gente se ocupava com a burocracia e não tinha tempo para o planejamento das aulas” (Professor 3, participante do Grupo Focal 1, realizado em 14 de março de 2024). Nos dois Grupos Focais realizados, os professores salientaram, também, que a maioria deles trabalham em outras escolas para complementação salarial, o que dificultou ainda mais o estudo necessário para o entendimento da proposta do EMTI. Todas essas falas demonstram e confirmam a sobrecarga de trabalho pela qual os professores passaram durante o processo de implementação da política do EMTI na escola pesquisada.

Gadotti (2009) enfatiza que

O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre, resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Gadotti, 2009, p. 98).

O trecho destacado ressalta a importância de conceder aos professores o direito ao horário integral em uma única escola, a fim de possibilitar que tenham tempo suficiente para preparar suas aulas, criar material didático e se dedicar ao seu desenvolvimento profissional contínuo. A ideia subjacente é que, quando os professores têm a oportunidade de se concentrar em uma

única instituição de ensino, podem melhorar significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Essa análise pode ser relacionada aos dados que indicam o excesso de trabalho burocrático enfrentado pelos professores, bem como a necessidade de trabalhar em mais de uma escola. A sobrecarga de demandas e a dispersão entre diferentes locais de trabalho podem prejudicar a capacidade dos professores de se dedicarem plenamente ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Além disso, durante o processo de implementação do EMTI, os professores podem enfrentar um fluxo excessivo de informações novas, o que aumenta ainda mais a pressão sobre eles e pode comprometer a qualidade do ensino.

Portanto, ao considerar esses dados em conjunto com o trecho destacado, torna-se evidente a importância de garantir condições adequadas de trabalho aos professores, incluindo a possibilidade de atuar em uma única escola em horário integral. Isso não apenas contribui para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas valoriza o trabalho dos professores e reconhece sua importância para o sucesso educacional dos alunos. A redução de solicitações, como preenchimento de documentos e planilhas, e a promoção de um ambiente de trabalho mais estável e favorável são essenciais para fortalecer o sistema educacional como um todo.

Diante dos desafios enfrentados pela escola durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, fica evidente a complexidade e a importância de adaptar a instituição e as práticas pedagógicas a esse novo formato de ensino. Ao longo desta seção, examinamos os diversos obstáculos encontrados, desde a resistência dos alunos, a carga exagerada de tarefas administrativas, até a necessidade de lidar com um fluxo constante de informações novas. No entanto, também exploramos as possibilidades e estratégias adotadas pela gestão escolar e pelos professores para enfrentar esses desafios.

As estratégias identificadas variaram desde a adaptação da estrutura escolar, com oferta de uma merenda de maior qualidade e disponibilização de internet, até a implementação de novas metodologias de ensino mais interativas e interdisciplinares. Além disso, a colaboração entre professores,

gestores e demais membros da comunidade escolar e a busca por parcerias com pessoas e entidades fora da escola, trazendo a realidade social para o interior estudantil, mostraram-se cruciais para superar as dificuldades encontradas e promover uma transição bem-sucedida para o EMTI.

Dessa forma, é evidente que, embora o processo de implementação do EMTI tenha sido marcado por desafios, também proporcionou oportunidades significativas de crescimento e aprimoramento para a escola. As lições aprendidas ao longo desse processo fortaleceram a capacidade da instituição de se adaptar a mudanças e vêm contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, ao concluirmos esta seção, reafirma-se a importância de um planejamento estratégico e colaborativo, bem como o compromisso contínuo com a inovação, como elementos essenciais para o favorecimento do sucesso na implementação do EMTI e para a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos.

3.3.2 Formação continuada para os professores do Ensino Médio em Tempo Integral

O desenvolvimento lento da Educação Básica no Brasil foi acompanhado por um processo formativo de professores que carecia de estrutura. Segundo Gatti (2019), isso reflete a falta de interesse demonstrada ao longo dos diferentes governos do país em relação à Educação Básica de sua população. Isso acarretou dificuldades na gestão de políticas educacionais ao longo do tempo. Dentre elas, têm sido enfrentados obstáculos para encontrar professores qualificados que atendam às demandas dos jovens em fase de aprendizado. A provisão de uma educação de qualidade e a distribuição de recursos suficientes para assegurar ambientes de trabalho justos e remunerações adequadas têm sido uma questão recorrente e desafiadora em nossa trajetória histórica.

Em contraste a essa constatação, como já foi apontado nesse texto, Freire destaca que “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores” (2001, *apud* Imbernón, 2016, p. 72). Poderíamos considerar que a visão de Freire sobre a formação contínua dos educadores é

um chamado à ação para os governos e instituições educacionais. A capacitação constante dos professores não apenas eleva o padrão da educação oferecida, mas também valoriza o papel do educador na sociedade. Além disso, a formação permanente é um investimento no capital humano, que é o alicerce para o desenvolvimento sustentável de qualquer nação.

Nesse sentido, é imperativo que os esforços para melhorar a educação sejam acompanhados por políticas públicas que promovam o desenvolvimento profissional dos professores. Isso inclui, além dos cursos de atualização e especialização, o acesso a recursos didáticos inovadores e a tecnologias educacionais que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é essencial que haja um compromisso coletivo, envolvendo governos, educadores, alunos e a sociedade em geral, para que se possa superar os desafios históricos e construir um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo, equitativo e capaz de atender às necessidades do século XXI.

Em um contexto escolar no qual o EMTI está sendo implementado, a necessidade de formação contínua dos professores se destaca, pois é crucial que estejam prontos para enfrentar os desafios de um ambiente educacional cada vez mais amplo e complexo. A capacitação constante dos educadores é essencial para que possam atender às necessidades dos alunos, explorar novas metodologias de ensino, utilizar recursos tecnológicos de forma eficaz e promover um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

O Professor 4, do Grupo Focal 1, ao falar sobre a formação recebida para participar da implementação do EMTI na escola em estudo, ressalta que

Eu acho que, para gente começar, a volta da pandemia, depois de dois anos, numa escola tempo integral, teria que ter uma formação melhor. Nós não fomos preparados. Eu vejo que a gente não foi preparada, a gente foi trabalhando. É, tipo assim, você pegar um ônibus em movimento, pagar a passagem, descer e ainda querer o troco, tudo junto. Eu acredito que ficou muito a desejar. Estou trabalhando, estou tentando dar o meu melhor, mas faltou essa parte aí de formação de professores (Professor 4, participante do Grupo Focal 1, realizado em 14 de março de 2024)

Acrescente-se à fala do Professor 4, a afirmativa do Professor 9, participante do Grupo Focal 2, que assegura que a escola não ofereceu formação durante a implementação do EMTI, em 2022. A fala desses professores pode ser interpretada como uma crítica à falta de preparo e formação adequada dos professores para a implementação do EMTI após o retorno das atividades presenciais, pós-pandemia. O Professor 4 compara a experiência a “pegar um ônibus em movimento”, sugerindo que os educadores foram colocados em uma situação desafiadora sem o suporte necessário. A expressão indica que eles tiveram que se adaptar rapidamente e em condições não ideais, sem tempo ou recursos suficientes para uma transição suave. A menção de “pagar a passagem, descer e ainda querer o troco” pode ser vista como uma metáfora para as múltiplas responsabilidades e expectativas que os professores tiveram que gerenciar simultaneamente, muitas vezes sem o reconhecimento ou compensação adequada. O professor expressa que, apesar de seus esforços para dar o melhor de si, a falta de formação específica para o EMTI foi uma lacuna significativa que impactou negativamente a qualidade da educação oferecida. Essa declaração ressalta a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos educadores, especialmente em contextos de mudança, como a transição para o ensino integral e a adaptação pós-pandemia. Também está em consonância com o excerto de Libâneo (2010), quando ele pontua que “para os professores, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional” (Libâneo, 2010, p. 189), e, também, de Imbernón (2016), quando o autor avalia que o professorado e sua formação compreendida como formação permanente são imprescindíveis para que a educação tenha qualidade.

Em contraposição ao que destaca o professor 8, o diretor da escola diz que

O coordenador ministrou cursos, palestras para os professores mobilizando-os para se integrarem melhor com a estrutura do Ensino Médio em Tempo Integral. Vamos dizer que no primeiro ano houve sim uma mobilização, uma formação dos professores, preparando-os para o trabalho no Ensino Médio em Tempo Integral. Então, essa formação foi oferecida dentro

da própria escola, pelo coordenador e pela equipe de especialistas (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024).

As perspectivas do professor e do diretor evidenciam diferentes pontos de vista sobre a preparação dos professores para lidar com a volta à Escola em Tempo Integral após dois anos de pandemia. Enquanto o professor 4 expressa sua preocupação com a falta de preparação adequada, enfatizando a necessidade de uma formação mais robusta e destacando que eles foram "trabalhando" sem uma preparação adequada, o diretor ressalta que houve esforços para capacitar os professores. Ele menciona que o coordenador ministrou cursos e palestras, mobilizando os professores e preparando-os para o trabalho no EMTI. Apesar das tentativas de formação oferecidas dentro da própria escola, o professor 4 continua a perceber lacunas significativas nesse processo, enquanto o diretor parece confiar na eficácia das iniciativas de capacitação realizadas. Essa discrepância de percepção sugere a necessidade de uma avaliação mais detalhada da eficácia das estratégias de formação adotadas pela escola. Enquanto o professor enfatiza a falta de preparo e a necessidade de mais apoio, o diretor ressalta os esforços realizados para integrar os professores à nova estrutura, evidenciando uma visão mais positiva da situação.

Em relação a essa formação oferecida pela escola, o coordenador geral do EMTI em 2022 pontua que “os tempos de encontro que os professores tinham eram tempos pequenos. Para mim que estava na coordenação... era reduzido. Uma hora e meia por semana... e eu tinha outras demandas” (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024). Ao ser perguntado se recebeu alguma formação para atuar no referido cargo, ele respondeu que

Assim, eu tive algumas formações mais específicas, por exemplo, tutoria e projeto de vida. Direcionado para a disciplina. É... formação, teve só no final do ano, teve uma formação que foi mais “geralzona”, da escola da escolha. Mas, assim, muitas coisas que eu trouxe antes, foi por iniciativa minha. Eu pegava os materiais, eu lia, dentro do tempo que eu tinha disponível. Eu pegava do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação). Porque é tudo da

filosofia, da escola da escolha, né?! Então, o ICE, ele fornecia esse material (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024).

Ainda sobre a forma como ele recebeu o apoio do ICE, o coordenador relatou em sua fala alguns pontos importantes expressos no excerto seguinte:

Então, teve um curso on-line, mas ele foi no final do ano, acho que foi outubro.

Então, a princípio, ele fornecia o material escrito. Tinha os cadernos, ao todo, são 10 cadernos, inclusive. Foi por meio deles que eu fui pegando o que precisava, entendeu? Quer dizer, por exemplo, vamos fazer um conselho de classe, no molde da escola da escolha. Eu ia no caderno x, que tinha que ler, entendeu?

Vamos fazer falar das atividades integradoras, eu ia procurando, porque, como são 10, eles são grandes, eu não consegui ler aquilo tudo. Eu ia pegando de acordo com a demanda que ia surgindo (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024).

Os relatos do coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022 destacam a limitação de tempo para a formação oferecida aos professores e para sua própria formação como coordenador. Apenas uma hora e meia por semana para encontros é claramente insuficiente para abordar todas as necessidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática pedagógica. Além disso, a falta de formação específica para atuar no cargo de coordenador é evidente, levando o coordenador a buscar por conta própria materiais e recursos de formação, como os fornecidos pelo ICE. Embora tenha havido um curso on-line no final do ano, aparentemente, a formação oferecida foi mais generalista, deixando lacunas na preparação do coordenador para suas responsabilidades específicas. A explanação também destaca a importância de materiais escritos e cadernos de formação para apoiar o desenvolvimento profissional, mas ressalta a dificuldade de absorver todo o conteúdo devido à extensão e à demanda de trabalho. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem mais flexível e adaptável à formação continuada, para que os profissionais possam acessar e aplicar o conhecimento de acordo com suas necessidades e disponibilidade de tempo, o que se alinha com a ideia de que

além do entrave de infraestrutura da escola, outro fator que certamente interfere no desenvolvimento da gestão e na organização do trabalho relaciona-se ao pouco tempo reservado à própria formação continuada em serviço da gestão pedagógica, tanto pela demanda de trabalho que dificulta a reserva de tempo para estudo e apropriação de documentos orientadores do EMTI, quanto pela falta de formação que deveria ter sido oferecida de forma continuada” (Silva; Negrão; Hora, 2022, p. 1487)

Paralelamente, Libâneo (2010) enfatiza que

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros e palestras) (Libâneo, 2010, p. 191)

As citações apresentadas destacam a importância da formação continuada para o desenvolvimento da gestão pedagógica e organização do trabalho nas escolas. O primeiro trecho ressalta que a falta de tempo reservado para a formação continuada dos gestores educacionais, devido à sobrecarga de trabalho e à ausência de oportunidades de capacitação adequadas, impacta negativamente a qualidade da gestão e da prática pedagógica. Por outro lado, a citação de Libâneo (2010) enfatiza a diversidade de ações que compõem a formação continuada, tanto dentro quanto fora da jornada de trabalho dos profissionais da educação. Essas ações incluem desde atividades realizadas durante o expediente, como participação em projetos pedagógicos, grupos de estudo e reuniões de trabalho, até eventos externos, como congressos, cursos e palestras.

Ao relacionar essas citações com a fala do coordenador geral do EMTI sobre a escassez de tempo para oferecer formação aos professores devido a outras demandas, percebemos um alinhamento com a crítica à falta de investimento e suporte adequado para a formação continuada dos profissionais da educação. A sobrecarga de trabalho e a priorização de outras atividades em

detrimento da formação podem comprometer a qualidade do ensino e da gestão escolar, evidenciando a importância de garantir tempo e recursos para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

Libâneo (2010) cita, dentre as diversas ações de formação continuada, a possibilidade de fazer cursos fora do horário de trabalho, até mesmo à distância, o que Gatti (2019) denomina formação complementar. De acordo com Gatti (2019), é relevante enfatizar que a formação complementar não deve ser confundida com a formação continuada, a qual é essencialmente realizada no ambiente escolar, requer sistematização e a participação ativa dos professores. Segundo a autora, a formação complementar pode e deve ser buscada pelos professores de acordo com suas necessidades específicas. Em relação a essa formação complementar, o coordenador geral do EMTI em 2022 diz não saber se os professores fizeram, pois não foi feito esse controle. O diretor também foi questionado se houve um controle a respeito da participação dos professores em cursos de formação complementar durante o processo de implementação do EMTI e ele respondeu que “não obrigatoriamente o professor teria que desenvolver esses cursos, né?! Teria que se inscrever. A gente sempre incentivou que os professores participassem, né?! Realizassem os cursos, mas nada obrigatório” (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024). Porém, nos grupos focais realizados, vários professores destacaram que, mesmo com dificuldade, procuraram fazer cursos que os ajudassem a entender melhor a proposta das disciplinas que assumiram, bem como a proposta da Educação Integral. Ainda assim, eles afirmam que os cursos eram pouco proveitosos e, muitas vezes, não era possível realizá-los, porque eles aconteciam em horário que eles estavam trabalhando. O Professor 9, do Grupo Focal 2, ressalta que

Geralmente, essas capacitações eram nos horários de aula e aí não tínhamos como sair da sala de aula para fazer essas capacitações.

E aí, a gente ainda acha que pode sim melhorar essas capacitações fora do nosso horário de trabalho, reduzir um pouco a nossa carga horária também, porque, além de complementar para as matérias que saíram da grade curricular com essas outras que estão chegando, a gente precisa também completar com extensões e etc. Para quê? Pra o

nosso salário ser um pouco melhor. Então, eu acho que poderia reduzir um pouquinho a nossa carga horária pra fazer essas capacitações. Ou ter sido feitas antes, né?! Porque foi tudo junto. Foi tudo junto e a gente ainda tá um pouquinho meio perdido (Professor 9, participante do Grupo Focal 2, realizado em 21 de março de 2024).

Dessa forma, vislumbra-se uma dificuldade de acesso e, até mesmo, de aproveitamento desses cursos de formação complementar. O que vai de encontro ao que o Professor 3, do Grupo Focal 1, relata quando diz que “na verdade, eu acredito que essa formação tinha que acontecer dentro da escola, pessoalmente, via superintendência, via escola, inclusive nesses horários de módulo, de reunião pedagógica (Professor 3, participante do Grupo Focal 1, realizado em 14 de março de 2024).

A análise do panorama de formação continuada e complementar para os professores envolvidos na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral revela uma complexidade significativa. Enquanto Libâneo (2010) e Gatti (2019) discutem as diferentes modalidades de formação disponíveis, destacando a importância da formação continuada no ambiente escolar, a realidade observada na EEEPV aponta para desafios na implementação efetiva dessas oportunidades. A falta de controle sistemático sobre a participação dos professores em cursos de formação complementar, como indicado pelo coordenador geral do EMTI, e a falta de obrigatoriedade, como enfatizado pelo diretor, podem ter contribuído para a desigualdade no acesso e na eficácia dessas iniciativas. Embora alguns professores tenham demonstrado interesse e esforço em buscar cursos relevantes para melhor compreender suas funções no contexto do EMTI, as limitações práticas, como horários conflitantes com o trabalho, resultaram em experiências, frequentemente, insatisfatórias. Isso ressalta a necessidade premente de uma abordagem mais sistemática e inclusiva na oferta de formação continuada e complementar, garantindo que atenda às necessidades reais dos professores e promova efetivamente o desenvolvimento profissional, necessário para o sucesso do EMTI e para a qualidade da educação como um todo.

Diante dessa perspectiva, Gatti (2019) destaca que, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido crescente a orientação das ações

de formação continuada para as necessidades específicas das escolas. Essa abordagem fortalece e legitima o ambiente escolar como o principal local para o desenvolvimento profissional contínuo, embora não exclusivo. Nessa linha, tem-se reduzido o recurso a conferências, palestras e cursos breves, vistos pelas próprias redes como menos eficazes na consecução das metas estabelecidas. Essa mudança de foco visa promover uma formação mais contextualizada e personalizada, alinhada às demandas e realidades locais, o que contribui para a melhoria da qualidade educacional. Percebe-se, então, uma “relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa” (Gatti, 2019, p. 180).

Por mais que seja positivo direcionar para as escolas a função de proporcionar momentos para que a formação continuada aconteça, a fim de que ela atenda às necessidades específicas, há que se considerar que já existe um volume grande de exigências a serem cumpridas pelos profissionais que atuam nesta instituição. Durante a entrevista com o coordenador geral do EMTI em 2022, ele pontua que não sabe se conseguiu oferecer a formação que lhe foi solicitada, visto que “era uma demanda muito grande e eu também tinha minhas obrigações de professor. Então, essa era uma coisa que realmente me pesou muito” (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024). Percebe-se, na fala do diretor também, uma concentração de tarefas atribuídas ao coordenador, quando ele diz que

eu diria que o coordenador do Ensino Médio em Tempo Integral, ele é o coração do EMTI, é o papel do coordenador. É um papel central, onde ele vai desempenhar essa função de mobilizar os professores, né?! De formar, de preparar, de acompanhar, de monitorar mais do que o diretor. Mais do que os outros especialistas, porque é o papel específico dele. Então, é um papel central. A gente espera que o coordenador, que ele consiga fazer essa ponte entre os professores, alunos e a gestão, né?! Ele é meio que uma ponte central, dentro da escola (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024).

A fala do diretor aponta a complexidade e a exigência do papel desempenhado pelos coordenadores do EMTI. Ele destaca a centralidade desse papel, descrevendo-o como o “coração” do EMTI, cuja função primordial

é mobilizar, formar, preparar, acompanhar e monitorar os professores, desempenhando um papel mais central do que o diretor e outros especialistas. Essa descrição ressalta a importância do coordenador como uma figura chave na promoção do sucesso do EMTI, atuando como uma ponte entre os professores, alunos e a gestão escolar. No entanto, a mesma fala revela as dificuldades enfrentadas pelo coordenador, como a sobrecarga de demandas e outras obrigações que possa assumir no ambiente escolar, que podem afetar sua capacidade de desempenhar efetivamente suas funções. Essas considerações destacam a necessidade de apoio adequado e reconhecimento do papel fundamental desempenhado pelos coordenadores do EMTI para garantir o êxito do programa e o desenvolvimento da Educação Integral.

Em conformidade com esta evidência apontada nas falas do diretor e coordenador geral do EMTI, Gatti (2019) reforça que “o excesso de exigências postas ao professorado também contribui para expectativas formativas nem sempre condizentes com seu trabalho” (Gatti, 2019, p. 95). Tais perspectivas salientam como o excesso de exigências impostas ao corpo docente pode distorcer as expectativas formativas, evidenciando a importância de abordagens de apoio que sejam mais condizentes com a realidade do trabalho dos professores.

Apesar de todo esforço e dedicação demonstrados pelo coordenador durante suas falas na entrevista concedida e da concepção do diretor de que foi oferecida formação para os professores durante o processo de implementação do EMTI, percebe-se nos grupos focais que os professores não pensam da mesma forma, como foi dito anteriormente. No excerto abaixo isso fica evidente:

Do nosso ponto de vista, não ofereceu, porque fazer a leitura de um material... Eu não concordo com isso, eu não acredito que seja uma formação. Porque formação tem que ser todo mundo preparado. Passar passo a passo, discussão, ponto positivo e ponto negativo, não só ler os livros. Ler os livros a gente lê em casa sozinha (Professor 2, participante do Grupo Focal 1, realizado em 14 de março de 2024)

Sendo assim, é preciso que haja um processo de conscientização de toda equipe escolar da importância de a formação continuada acontecer dentro da própria escola, de modo que atenda às expectativas e necessidades da realidade em que está inserida. Da mesma forma, faz-se necessário o entendimento de que essa formação continuada não se trata de uma pessoa que ensinará outras como agir, como diz o coordenador

Então, no começo, eu lembro que eu tentava muito solicitar que fosse feita a leitura prévia do caderno, porque eu pensava assim: eu não vou ficar aqui dando aula explicando caderno por caderno, naquele modelo tradicional, sabe? Eu queria que fosse uma coisa assim, uma conversa ou um encontro, mas que aquele texto já tivesse sido lido anteriormente. Só que, assim, não aconteceu, não existia essa leitura prévia. Inclusive me falaram, “ah... você não vai poder contar muito com isso!” Então, acabou que ficou uma coisa bem mais expositiva, que era o que eu não queria, de ficar aqui explicando. Eu acho que fica cansativo, só que como eu percebi que não ia rolar essa questão de ter a leitura prévia, igual a gente geralmente faz na faculdade ou curso de pós-graduação, acabou que, no final, foi mais expositivo, que era o que eu não queria. Mesmo assim, não estava contando muito com essa leitura prévia, não. E também não exploramos todos os cadernos (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024).

A formação continuada deve ser entendida como uma troca entre pares de modo que todos cresçam profissionalmente. Então, faz-se necessário uma mudança de cultura. Para promover uma mudança efetiva na visão dos professores em relação à formação continuada, é fundamental reconhecer que essa prática vai além de uma simples transmissão de conhecimento, requer uma troca dinâmica de experiências entre os profissionais da educação. Ao invés de se concentrar unicamente na ideia de que a formação continuada implica em ser ensinado por outros, é necessário enfatizar a importância de um ambiente colaborativo onde os professores compartilham suas experiências, desafios e soluções. Essa abordagem valoriza o conhecimento prático e vivencial dos professores, promovendo um aprendizado mútuo que enriquece o indivíduo e a comunidade educacional como um todo. Ao perceberem a formação continuada como uma oportunidade de troca e aprendizado coletivo, os professores e a equipe gestora da escola podem se sentir mais motivados e

engajados em seu desenvolvimento profissional, ajudando a escola a passar por esse momento de transformação. É fundamental que a gestão da escola valorize mais a coletividade, a troca de experiências e o diálogo aberto entre todos os membros da comunidade escolar. Esses elementos são essenciais para o bom desenvolvimento da instituição, pois promovem um ambiente colaborativo, incentivam a inovação e fortalecem o senso de pertencimento. Como destaca Nóvoa (2019),

aqueles que acreditam no compromisso público com a educação e na metamorfose da escola, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores. É nestas bases que assenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores (Nóvoa, 2019, p. 6)

Complementando, Nóvoa (2019) também aponta que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6). Esses fragmentos vão ao encontro à proposta inicial do coordenador geral do EMTI, pois ele narra a sua tentativa inicial de promover uma abordagem mais colaborativa e participativa nas reuniões pedagógicas, buscando envolver os professores em um processo de aperfeiçoamento mais ativo e engajado. No entanto, ele enfrentou obstáculos na implementação dessa abordagem, especialmente devido à falta de leitura prévia do material, o que levou a uma prática mais expositiva e menos interativa do que ele desejava. Essa experiência destaca a importância de um ambiente de trabalho coletivo e colaborativo entre os professores, como defendido por Nóvoa (2019). De acordo com Nóvoa, o compromisso público com a educação e a transformação da escola se baseia no reconhecimento das dimensões profissionais e na colaboração entre os professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. A citação de Nóvoa enfatiza que a aprendizagem da profissão docente depende da presença, apoio e colaboração mútua dos colegas de trabalho, destacando, assim, a importância fundamental de um ambiente de trabalho colaborativo e de apoio entre os professores para promover práticas de ensino mais eficazes e engajadoras.

Mediante tudo o que foi exposto e diante das diferentes perspectivas apresentadas sobre a formação continuada de professores, fica evidente a necessidade de um diálogo mais efetivo entre diretor, coordenador e professores. Enquanto o diretor ressalta a oferta de formação pelo coordenador geral do EMTI durante a implementação do programa, as vozes dos professores contradizem essa afirmação, destacando a falta de realização dessa formação, especialmente uma formação coletiva, envolvendo toda a escola e todos da escola. Além disso, os professores enfrentam o desafio adicional de buscar formação complementar em horários conflitantes com seus compromissos de trabalho. A tentativa do coordenador geral de adotar uma abordagem colaborativa na sala de aula, embora louvável, acabou sendo frustrada pela realidade prática da falta de leitura prévia. Essas nuances evidenciam a importância crucial de uma formação continuada efetiva dentro da escola, que não apenas reconheça as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos professores, mas, também, ofereça um ambiente propício para o desenvolvimento profissional colaborativo. Nesse contexto, é fundamental que a instituição invista em estratégias que facilitem o acesso dos professores à formação continuada, promovendo uma cultura de aprendizado e crescimento dentro da comunidade escolar. Somente assim será possível enfrentar os desafios complexos da educação de forma eficaz e construtiva. Outrossim, a colaboração entre os envolvidos no processo de formação é essencial para garantir o sucesso e a eficácia das ações realizadas.

3.3.3 Planejamento escolar em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral

Tão importante quanto a formação permanente oferecida aos professores é o planejamento escolar. Enquanto a formação continuada capacita os professores com novos conhecimentos e habilidades, o planejamento escolar fornece a estrutura e a direção para a implementação eficaz desses recursos. Segundo Libâneo (2004), “o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade

necessária à tomada de decisões” (Libâneo, 2004, p. 123). O autor destaca que o planejamento não se limita apenas a uma atividade burocrática, mas, sim, a um exercício que envolve a reflexão, a antecipação de situações, a definição de objetivos e a programação de ações para alcançar esses objetivos. Além disso, o planejamento é apresentado como uma atividade fundamental para a tomada de decisões no âmbito educacional, pois permite aos educadores orientarem suas práticas de ensino de forma consciente e estruturada. A ideia de que o planejamento é uma atividade necessária à educação está alinhada com a concepção de que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à organização e à sistematização das práticas pedagógicas. Ao planejar suas aulas e atividades, os educadores têm a oportunidade de adaptar os conteúdos, selecionar metodologias adequadas, definir estratégias de avaliação e promover um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Outra definição interessante sobre o ato de planejar é trazida por Ferreira (2018), quando ele aponta que

planejar transcende o planejamento, pois envolve gestores, professores, alunos, famílias, além dos planos de ensino em si, variáveis a serem consideradas ao se pensar a sistematização e organização das atividades, com vistas a não comprometer as ações com improvisos (Ferreira, 2018, p. 95)

Esse autor ressalta que o ato de planejar vai além da simples elaboração de planos de ensino, pois envolve uma série de atores e variáveis que contribuem para a eficácia e o sucesso das atividades educacionais. Planejar transcende o planejamento ao considerar não apenas os aspectos técnicos e curriculares das aulas, mas, também, as necessidades e expectativas de diferentes partes interessadas na comunidade escolar. Gestores, professores, alunos e famílias desempenham papéis cruciais no processo de planejamento, trazendo perspectivas diversas que enriquecem a tomada de decisões e a definição de metas educacionais. Além dos planos de ensino em si, o planejamento abrange a gestão de recursos, a organização do ambiente escolar, o estabelecimento de parcerias com a comunidade e a criação de um ambiente propício ao aprendizado. Dessa forma, o planejamento

se torna uma atividade holística que busca integrar todos os elementos envolvidos na educação, visando à promoção do desenvolvimento integral dos alunos e à construção de uma escola mais inclusiva e eficaz.

Na escola em estudo, verificou-se, tanto nas entrevistas quanto nos grupos focais, que o planejamento realizado pelos professores durante o processo de implementação do EMTI ficou centralizado na elaboração de Guias de Aprendizagem Bimestrais que estavam diretamente vinculados ao Plano de Curso de cada série, o qual é pré-determinado pela SEE-MG. O coordenador geral do EMTI relata que

eu tentava ficar muito, muito ligado no plano de curso. Os professores sabiam que existia um plano de curso aqui na rede, aí eu ficava observando, né?! Pelo caderno dos alunos, o material que o professor passava no período de provas, se eles estavam alinhados ou não a esses a esse plano de curso (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024).

Ao ser discutido no grupo focal 2 a forma como esses guias eram elaborados, ou seja, se eram feitos na escola nos horários das reuniões pedagógicas, o Professor 9, destaca que “não, em casa, cada um faz o Guia das disciplinas que trabalha” (Professor 9, participante do Grupo Focal 2, realizado dia 21 de março de 2014). Esse Guia de Aprendizagem, conforme consta nos Documentos Orientadores já sinalizados anteriormente, trata-se de um material que “apoia de forma objetiva a gestão dos processos de planejamento e acompanhamento pedagógicos, trazendo, por exemplo, o que ensinar e como ensinar em cada bimestre” (Minas Gerais, 2023b, p. 33).

O excerto de Ferreira (2018) supracitado destaca a amplitude e a complexidade do planejamento escolar, ressaltando a importância de engajar diferentes atores, como gestores, professores, alunos e famílias, a fim de assegurar o sucesso das práticas educacionais. Por outro lado, a fala do coordenador do EMTI, que defende a necessidade de os guias de aprendizagem seguirem os planos de curso ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sugere uma abordagem mais padronizada e centralizada no processo de planejamento, que se opõe ao

conceito defendido por Vasconcelos (2014) quando diz que “a existência de conteúdos preestabelecidos, que “têm que ser dados”, nega a ideia de um autêntico planejamento” (Vasconcelos, 2014, p. 38), visto que poderia limitar a autonomia dos professores e a flexibilidade necessária para adaptar o ensino às necessidades dos alunos e ao contexto educacional.

O relato do coordenador pode indicar um posicionamento que prioriza a uniformidade e a consistência nas práticas pedagógicas, buscando alinhar as atividades dos professores com os objetivos institucionais, visto que a escola está vinculada à SEE-MG. No entanto, a observação do Professor 9 de que esses guias são elaborados de forma individual, por disciplina, sem colaboração entre os pares, evidencia uma lacuna na colaboração e no compartilhamento de conhecimento entre os professores e contradiz as concepções de Libâneo (2004), que salienta que “o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública” (Libâneo, 2004, p. 124), o que poderia significar que, ao adotar uma abordagem mais centralizada e individualizada, a escola poderia estar negligenciando a riqueza que surge da colaboração e troca de experiências entre os professores, o que poderia impactar negativamente na qualidade do planejamento e, por consequência, no bom desenvolvimento das práticas educacionais.

Isso poderia resultar em uma falta de coesão e integração nas práticas pedagógicas, além de limitar a troca de experiências e recursos entre os docentes. Essas diferentes perspectivas refletem os desafios enfrentados no processo de planejamento escolar, destacando a importância de encontrar um equilíbrio entre a padronização e a autonomia, bem como promover uma cultura de colaboração e trabalho em equipe entre os professores. No excerto destacado a seguir, Luckesi (1992) evidencia a importância do trabalho coletivo no ambiente escolar:

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da Escola que constitui o seu corpo

de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto, coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo (Luckesi, 1992, p. 124)

A citação de Luckesi reforça a ideia de que o planejamento educacional deve ser uma atividade coletiva, envolvendo a contribuição de todos os profissionais que fazem parte da escola. O planejamento deve ser resultado de decisões conjuntas, em que cada membro da equipe tem a oportunidade de contribuir com suas ideias e experiências, enriquecendo, assim, o processo de planejamento e favorecendo a construção de resultados significativos para o coletivo. Portanto, ao considerar essas diferentes perspectivas, é possível perceber a importância de encontrar um equilíbrio entre seguir as diretrizes estabelecidas pela SEE-MG, valorizar a autonomia e criatividade dos professores na elaboração de suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, promover um planejamento coletivo que envolva a participação de todos os profissionais da escola. Essa abordagem integrada pode contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que respeita as orientações e metas estabelecidas pela SEE-MG.

Ainda sobre os Guias de Aprendizagem, o Professor 10, do Grupo Focal 2, ao relatar o trabalho realizado nas disciplinas das Atividades Integradoras, diz que “essas disciplinas não precisam de guia de aprendizagem. Os guias de aprendizagem são apenas para as disciplinas obrigatórias da grade - BNCC” (Professor 10, participante do Grupo Focal 2, realizado dia 21 de março de 2024). Ao ser perguntado como é feito o planejamento dessas disciplinas, ele complementa que elas “têm um documento que vem junto com a disciplina, só que não necessita de passar para o Guia de Aprendizagem, não precisa de preencher esse documento em si, mas o planejamento tem que seguir a ementa do curso” (Professor 10, participante do Grupo Focal 2, realizado dia 21 de março de 2024). Essa fala está em consonância com o que diz o diretor no trecho seguinte:

O planejamento do professor também teve que mudar. Ele mudou por conta não só do Ensino Médio de Tempo Integral, mas por conta do novo Ensino Médio. Agora o professor elabora os Guias de Aprendizagem por bimestre. Das disciplinas da BNCC. As demais disciplinas, das Atividades Integradoras, já não fazem o Guia. Talvez esse seja uma questão, né?! Essas disciplinas não têm muito esse... esse direcionamento..., mas os professores seguem a ementa do curso. Isso já orienta bastante (Diretor da EEEPV, entrevista concedida em 05 de março de 2024).

Concomitantemente, o coordenador também pontuou em sua entrevista que

algumas disciplinas, do grupo das Atividades Integradoras... eu tentava ter um olhar mais, muito mais próximo, porque eu sabia que elas eram disciplinas novas. Então eu percebi que muitos professores estavam dando de forma tradicional, muito expositivo.

E aí, como a gente estava começando o EMTI, a ideia é que fosse diferenciado, não é?! Não ficasse o tempo inteiro com aula expositiva.

Então, esse planejamento, ele ficou, pelo menos eu acredito, né? Muito próximo do plano de curso. A maioria dos professores, pelo que dava a entender, estava ali seguindo e alguns professores eu percebi que teve a iniciativa, nas integradoras, aquelas novas, de fazer uma coisa diferenciada... porque, também, assim, estava começando, né?! Ficava difícil pra eles (coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022, entrevista concedida em 06 de março de 2024).

Os trechos anteriores abordam diferentes percepções sobre a elaboração dos Guias de Aprendizagem nas disciplinas escolares. Enquanto o Professor 10, durante o Grupo Focal, declara que algumas disciplinas não necessitam de Guias de Aprendizagem, pois possuem documentos específicos que acompanham a disciplina e orientam o planejamento, o Diretor da EEEPV destaca uma mudança no planejamento dos professores devido à implementação do EMTI e do NEM. Ele menciona que, atualmente, os professores elaboram os Guias de Aprendizagem por bimestre apenas para as disciplinas da BNCC, enquanto as demais disciplinas, como as das Atividades Integradoras, não seguem esse padrão. Essas disciplinas, de acordo com o diretor, têm menos direcionamento, mas os professores seguem a ementa do

curso como orientação para o planejamento. Essas falas evidenciam a diversidade de abordagens e práticas relacionadas ao planejamento e à elaboração de Guias de Aprendizagem na escola, mostrando a necessidade de flexibilidade e adaptação às diferentes demandas e características das disciplinas. Ao mesmo tempo, a falta de Guias de Aprendizagem para algumas disciplinas pode representar um desafio para os professores, pois esses documentos desempenham um papel importante na organização e no planejamento das atividades pedagógicas. A ausência de um guia específico pode dificultar a sistematização do ensino, a definição de objetivos claros e a sequenciação das atividades de aprendizagem. Além disso, pode haver uma maior variação na forma como essas disciplinas são abordadas por diferentes professores, o que pode gerar inconsistências no processo educacional.

Nesse contexto, a visão do coordenador geral do EMTI na EEEPV traz um novo aspecto à discussão. Ele destaca a importância de um olhar mais próximo sobre as disciplinas das Atividades Integradoras, reconhecendo que muitos professores estavam adotando uma abordagem tradicional, com aulas predominantemente expositivas. Diante da implementação do EMTI e da necessidade de diferenciação no ensino, o coordenador observa que o planejamento das disciplinas integradoras se aproximou mais do plano de curso estabelecido. O coordenador ressalta que, devido à natureza inovadora dessas disciplinas, alguns professores demonstraram iniciativas para adotar abordagens diferenciadas, buscando não se limitar a aulas expositivas e procurando formas mais dinâmicas de ensino. Esse raciocínio vai de encontro ao pensamento de Cavaliere (2007), quando destaca que “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (Cavaliere, 2007, p. 1017), ou seja, o tempo dedicado a uma disciplina não é o único fator determinante para a qualidade das práticas educacionais. Nesse sentido, a busca por abordagens inovadoras e dinâmicas, mesmo em disciplinas novas como as Atividades Integradoras, pode ser crucial para promover uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e eficaz para os estudantes. Essa flexibilidade e disposição para experimentar novas estratégias podem refletir o compromisso dos educadores com a melhoria contínua do processo

educacional, alinhando-se com as demandas de uma sociedade em constante transformação.

O coordenador geral reconhece os desafios enfrentados pelos professores diante da introdução de disciplinas novas e destaca a importância de promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas com as diretrizes do EMTI, o que se alinha com o pensamento de Gadotti (2009), ao apontar que “a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares” (Gadotti, 2009, p. 39), ou seja, a abordagem integral da educação não se limita apenas à ampliação do tempo escolar, mas propõe uma reconfiguração dos ambientes e das práticas educacionais para garantir uma formação mais completa e significativa para os estudantes. Essa perspectiva do coordenador geral enfatiza a necessidade de adaptação e inovação no planejamento e na execução das disciplinas das Atividades Integradoras, buscando garantir uma abordagem diferenciada e mais alinhada com as propostas pedagógicas do EMTI. A colaboração entre os professores e o estímulo à criatividade e à experimentação pedagógica são aspectos essenciais para promover uma educação de qualidade e alinhada com as demandas contemporâneas de ensino.

Portanto, é essencial que os educadores encontrem estratégias alternativas para garantir a efetividade do ensino nessas disciplinas, mesmo na ausência de um Guia de Aprendizagem formal, buscando utilizar outros recursos e documentos disponíveis, bem como promovendo a colaboração e troca de experiências entre os professores para garantir a coerência e a qualidade do ensino oferecido.

Outro ponto que chamou a atenção nos grupos focais foi a associação feita pelos professores entre o planejamento, a que eles se referem como Guias de Aprendizagem, e os livros didáticos. O Professor 2, participante do Grupo Focal 1, enfatiza que

outro desafio que eu vejo é a questão dos materiais didáticos que, lamentavelmente, eles não vêm fazendo um... não tem uma afinidade ali com o Guia de Aprendizagem, com o Plano de Curso.

Então, o Guia, ele traz conteúdos ali alinhados, que já vem pronto, uma coisa toda pronta, só que o livro didático, quando

veio para a escola, que nós tivemos que escolher os livros didáticos, aquela coleção ali, ela não bate com o Guia do primeiro ano, do segundo e do terceiro, é uma mescla de conteúdos (Professor 2, participante do Grupo Focal 1, realizado dia 14 de março de 2024)

Segundo Libâneo (2004), o viés economicista aparece, por exemplo, na ideia de que as relações pedagógicas podem ser entendidas como relações entre insumos educacionais e a produção de alunos educados. Essas relações são estabelecidas a partir da relação custo-benefício. A pergunta seria: que tipo de insumos escolares (livros didáticos, capacitação docente, aumento do tempo de permanência na escola, avaliação da aprendizagem, gestão das escolas etc.) seriam mais eficazes para se obter um certo nível de aprendizado? Sendo assim, a partir de testes nacionais padronizados, pode-se fazer relações entre variações no aprendizado considerando-se fatores como: presença ou ausência de livros didáticos, capacitação do professor em serviço ou formação inicial, número de alunos por classe, salário dos docentes, fornecimento de merenda escolar (Libâneo, 2004, p. 207).

A citação de Libâneo sobre o viés economicista na educação, que destaca a ideia de que as relações pedagógicas podem ser interpretadas como relações entre insumos educacionais e a produção de alunos educados com base em uma relação custo-benefício, está relacionada à fala do professor sobre os desafios encontrados em relação aos materiais didáticos na escola. O professor menciona que os materiais didáticos disponíveis na escola, que correspondem aos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não estão alinhados com o Guia de Aprendizagem e o Plano de Curso estabelecidos. O PNLD é uma política pública que oferece “obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica” (Brasil, 2018b, recurso on-line) e que está alinhado à BNCC. Seria interessante que os Planos de Curso, bem como os Guias de Aprendizagem, estivessem alinhados ao material disponibilizado. Sem essa clareza, os professores enfrentam dificuldades para determinar quais materiais utilizar e como usá-los, podendo haver um comprometimento do seu trabalho.

O professor observa que, ao escolher os livros didáticos para a escola, a coleção selecionada não corresponde adequadamente ao conteúdo do Guia para os diferentes anos letivos, resultando em uma mistura de informações e dificultando a sequência e coerência no ensino. Além disso, a organização do conteúdo nos Guias de Aprendizagem, que devem estar vinculados aos Planos de Curso da SEE-MG, não leva em consideração as dificuldades de aprendizagem no contexto específico da escola.

Essa discrepância entre os materiais didáticos disponíveis e os recursos pedagógicos planejados evidencia a importância de considerar não apenas os insumos educacionais de forma isolada, mas, também, a necessidade de uma integração adequada entre os recursos utilizados, as diretrizes pedagógicas, a autonomia e a identidade da escola, pois os problemas mudam conforme o contexto. A falta de alinhamento entre os materiais didáticos e os objetivos de ensino pode impactar a qualidade da aprendizagem dos alunos e dificultar o bom desenvolvimento dos processos educacionais. Assim, a relação entre a citação de Libâneo e a fala da professora destaca a importância de uma abordagem educacional que não se restrinja apenas à análise econômica dos insumos educacionais, mas que leve em consideração a coerência, a articulação entre os recursos disponíveis e os objetivos pedagógicos, a autonomia e o contexto da escola, visando garantir uma educação de qualidade para os estudantes.

Paralelamente a tudo que já foi exposto acrescenta-se que, ao longo da discussão nos grupos focais, foi salientado por alguns dos professores participantes que não houve, por parte da equipe pedagógica, um acompanhamento constante do planejamento no sentido de estar em constante reflexão, avaliação e adaptação do referido documento. Isso pode ser percebido na fala do Professor 10, que, ao tratar sobre o Guia de Aprendizagem, diz que:

esse guia é entregue de acordo com a data especificada pela supervisão e, caso haja alguma incoerência, ele é devolvido para a correção e depois esse guia é entregue para as famílias, para a comunidade, para os alunos.

E nós não temos como mudar, depois que ele é entregue, ele fica praticamente como um documento fechado.

Ele fica anexado na sala também, no caso aí, caso o aluno queira consultar (Professor 10, participante do Grupo Focal 2, realizado dia 21 de março de 2024).

Essa forma de abordagem contrasta com o entendimento de Vasconcelos (2014) acerca do planejamento escolar. Para ele, o planejamento deve ser um “processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” (Vasconcelos, 2014, p. 80). Em outro trecho de sua obra, Vasconcelos (2014), também aponta que “as reuniões pedagógicas semanais são espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre as práticas de sala de aula e da escola, bem como para o planejamento” (Vasconcelos, 2014, p. 162).

A fala do Professor 10 durante o Grupo Focal revela uma realidade na qual o planejamento educacional é tratado de maneira estática e pouco flexível. Segundo ele, o Guia de Aprendizagem é entregue em um momento específico e, uma vez distribuído, não há espaço para ajustes ou revisões. Essa abordagem parece refletir uma falta de acompanhamento contínuo e reflexivo por parte da equipe pedagógica, conforme destacado por alguns dos professores participantes dos grupos focais. Em contrapartida, o entendimento de Vasconcelos sobre o planejamento escolar ressalta a importância de um processo dinâmico e em constante evolução. Para Vasconcelos (2014), o planejamento não é apenas um documento estático, mas, sim, um processo que envolve reflexão, tomada de decisão, implementação e acompanhamento contínuo. Ele enfatiza a necessidade de reuniões pedagógicas semanais como espaços fundamentais para a reflexão crítica e coletiva sobre as práticas educacionais.

Ao relacionar os dois trechos, percebe-se um contraste entre uma abordagem estática e uma visão mais dinâmica do planejamento educacional. Enquanto a fala do Professor 10 reflete uma realidade na qual o planejamento tende a ser inflexível e pouco adaptável às necessidades em constante mudança da sala de aula, a perspectiva de Vasconcelos destaca a importância de um processo contínuo de reflexão e adaptação para garantir a qualidade das práticas educacionais. Essa análise ressalta a importância de repensar e revitalizar os processos de planejamento escolar, promovendo uma cultura de

reflexão e adaptação contínuas. A implementação das ideias de Vasconcelos poderia contribuir para uma abordagem mais eficaz e relevante do planejamento educacional, alinhando-o com as necessidades e os desafios do ambiente escolar contemporâneo.

Em síntese, a análise do processo de planejamento escolar através dos Guias de Aprendizagem bimestrais, vinculados aos Planos de Curso da SEE-MG, evidenciou uma prática que carece de elementos fundamentais para o seu sucesso. A abordagem individualizada, desprovida de momentos para avaliação, reflexão e reformulação, poderia limitar a eficácia do planejamento, acabando por comprometer a qualidade do ensino oferecido. Torna-se imprescindível reconhecer a importância de pausas reflexivas e avaliativas no processo de planejamento, permitindo ajustes necessários para atender às demandas dos alunos de maneira mais eficaz. Assim, urge a implementação de práticas que incentivem a colaboração, a avaliação crítica e a reflexão contínua dos educadores, visando aprimorar o planejamento escolar e, conseqüentemente, promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

O estudo realizado nas três últimas subseções sugere que a implementação do EMTI na EEEPV gerou alguns desafios, porém possibilitou a diversificação de atividades no sentido de melhorar o processo de adaptação dos alunos e professores ao novo formato de ensino. A análise também possibilitou a percepção da importância da formação continuada dos professores como forma de amenizar esses desafios, oferecendo ferramentas variadas para que os professores compreendam a proposta do EMTI e apliquem diferentes estratégias de ensino. Da mesma forma, esse estudo permitiu, adicionalmente, reconhecer que, enquanto a capacitação contínua dos professores proporciona novos saberes e competências, o planejamento escolar oferece a organização e orientação necessárias para a aplicação eficiente desses recursos. Por isso, faz-se fundamental a criação de momentos para que ele seja elaborado, avaliado e reformulado ao longo de sua aplicação. É essencial promover uma integração efetiva entre esses dois aspectos-chave da prática educacional, visando otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS DE AÇÕES QUE PODEM AUXILIAR A ESCOLA NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS IDENTIFICADOS NESTE ESTUDO DE CASO

A presente dissertação buscou identificar os fatores relacionados aos desafios enfrentados pela escola pesquisada durante a implementação do EMTI, especialmente no que diz respeito à gestão pedagógica da formação continuada dos professores e do planejamento escolar. Para tanto, fez-se uma contextualização da política de EMTI no Brasil e em Minas Gerais. Discutiu-se o assunto a partir das legislações que a orientou ao longo do tempo e os autores de referência sobre os temas Educação Integral, Formação de professores e Planejamento escolar. Realizou-se uma análise documental e uma pesquisa de campo na escola em estudo a fim de entender a percepção dos atores que participaram do processo pesquisado. Esse percurso ofereceu à pesquisadora condições de pensar e propor ações que possam contribuir para a superação dos desafios que ora se apresentaram.

O interesse pelo tema decorreu do fato de que, como docente da SEE-MG, percebi diretamente os impactos das dificuldades enfrentadas na implementação do EMTI. Ao me deparar com as dificuldades relacionadas ao planejamento escolar, à formação de professores e à condução das especificidades pedagógicas da política, compreendi a necessidade de aprofundar a análise desse contexto. Assim, surge a motivação para investigar mais a fundo o problema e buscar soluções que contribuam para a superação dos desafios identificados.

A partir do exposto, foram desenvolvidos os capítulos 2 e 3 desta dissertação, para, ao final, neste capítulo 4, apresentar propostas de ação para a escola. Tais propostas foram pensadas considerando a necessidade de encontrar alternativas para transposição dos problemas identificados ao longo desse estudo.

No capítulo 2, buscou-se compreender o processo de implementação da política de Educação Integral em Minas Gerais e na EEEPV. Para isso, iniciou-se apresentando conceitos que, têm permeado as concepções e práticas da Educação Integral no Brasil, sobre Educação Integral e Educação em Tempo

Integral. Na sequência, foram apresentados os principais marcos históricos legais da Educação em Tempo Integral no Brasil, de modo especial, a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a), que instituiu o PNE de 2014-2024, quando o Ensino Médio foi introduzido nesse formato de ensino. Foi feita uma descrição das diferentes experiências de Minas Gerais com a Educação Integral até a adesão do estado ao Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral de Ensino Médio, regulamentado pela Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a), bem como uma análise dos documentos orientadores, que, ao longo do tempo, nortearam o EMTI em Minas Gerais. Por fim, fez-se uma descrição da escola em que se deu a pesquisa, a fim de caracterizar o cenário específico deste caso de gestão.

O capítulo 3 iniciou-se com uma exposição teórica sobre os eixos temáticos desta pesquisa: gestão pedagógica do planejamento escolar e gestão pedagógica da formação continuada. Foram discutidas as bases teóricas do Planejamento Escolar e Formação Continuada, destacando-se os conceitos e concepções relacionados aos objetivos do planejamento escolar, sua relação com a proposta de ensino da instituição e a importância da participação da gestão escolar nesse processo. Além disso, foram abordados aspectos históricos da formação inicial e contínua dos professores, com reflexões sobre a simplificação e dissociação entre conhecimento disciplinar e pedagógico. No delineamento metodológico, foram descritos os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo a coleta de dados por meio de análise documental, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Na última seção, os dados da pesquisa de campo foram analisados à luz do referencial teórico, explorando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas durante a implementação do EMTI na escola, bem como a formação oferecida aos professores e o planejamento escolar desenvolvido nesse período. Essa análise foi estruturada em três eixos: desafios enfrentados e estratégias de superação, formação continuada oferecida aos professores e reflexão sobre o planejamento escolar durante a implementação do EMTI.

Com base no que foi desenvolvido nos capítulos 2 e 3 – descrição do processo de implementação da política de Educação Integral no estado de Minas Gerais e na EEPPV; e análise da formação continuada e do

planejamento escolar desenvolvido no processo de implementação do EMTI na referida escola –, foi construído o Quadro 28 a seguir. Esse quadro relaciona os dados de pesquisa com as ações propositivas a partir da questão de pesquisa e dos eixos teóricos, tendo como horizonte a elaboração de um Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido na escola pesquisada. Busca-se, com isso, colaborar na resolução das dificuldades encontradas na formação de professores e no planejamento escolar identificadas durante a pesquisa.

Quadro 21 - Síntese das Propostas do PAE

Questão de pesquisa	Eixo de análise	Dados da pesquisa de campo	Ações propositivas
De que forma a gestão escolar pode atuar para superar ou amenizar os desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras surgidos com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?	Gestão pedagógica do planejamento escolar	Ausência do planejamento anual de todas as disciplinas: durante as entrevistas e grupos focais, foi notabilizado que o planejamento realizado na escola está centrado em Guias de aprendizagem que são elaborados bimestralmente	Elaboração de um Projeto de Melhoramento na estrutura de planejamento pedagógico vigente atualmente na escola. Esse projeto deve ser inserido no PPP da escola e contemplaria algumas ações visando a elaboração de um planejamento anual coletivo, constando projetos interdisciplinares com centralidade no Projeto de Vida dos alunos; organização de grupos de trabalho compostos por professores da mesma disciplina ou por área de conhecimento para colaborar na elaboração e revisão dos Guias de Aprendizagem, introdução de momentos regulares de avaliação e reelaboração dos Guias de Aprendizagem ao longo do bimestre letivo. Durante esses momentos, os professores poderiam analisar os resultados obtidos, identificar pontos de melhoria e ajustar os materiais conforme necessário. Por fim, sugere-se a promoção de reuniões com professores, coordenador do EMTI, EEB, diretor e até mesmo alunos para discutir a importância do planejamento das disciplinas das Atividades Integradoras e os benefícios que ele pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem com posterior
		Elaboração de Guias de Aprendizagem de forma individualizada, de acordo com os Planos de Curso disponibilizados pela SEE-MG e sem momentos de avaliação e reelaboração: os professores relataram que cada um faz o Guia de Aprendizagem da disciplina que leciona seguindo os documentos da SEE-MG e que, depois de pronto, este se torna um documento fechado	
		Ausência de planejamento para as disciplinas das Atividades Integradoras: foi ressaltado durante os grupos focais que não é feito planejamento para essas disciplinas, segue-se a ementa disponibilizada pela SEE-MG	

Questão de pesquisa	Eixo de análise	Dados da pesquisa de campo	Ações propositivas
			desenvolvimento de diretrizes ou um guia prático para o planejamento dessas disciplinas, fornecendo orientações claras e exemplos práticos para os professores seguirem
		Desalinhamento entre os livros didáticos disponibilizados e os Planos de Curso da SEE-MG: durante a pesquisa de campo, os professores relataram a dificuldade de usarem os livros didáticos disponibilizados, visto que eles são organizados por área de conhecimento, em seis volumes, que não estão vinculados aos Planos de Curso da SEE-MG	Organização de salas temáticas por área de conhecimento, onde os seis volumes ficariam todos disponíveis. Assim, os alunos se deslocariam entre as salas durante as trocas de aulas, e não os professores
	Gestão pedagógica da formação continuada	Escassa formação continuada para os professores durante a implementação do EMTI: os professores relataram que, durante processo de implementação do EMTI na EEEPV, houve poucos momentos de formação para que eles entendessem a proposta das disciplinas que trabalhariam e da proposta desse formato de ensino. Da mesma forma, o coordenador relatou que as reuniões pedagógicas reservavam pouco tempo para esta formação.	Implementação de estratégias que garantam tempo durante as reuniões pedagógicas semanais para que os professores possam compartilhar tanto suas experiências pedagógicas bem-sucedidas, ou seja, estratégias positivas, quanto aquelas que não obtiveram os resultados esperados, visando a aprendizagem mútua e colaborativa entre os colegas. A partir desse compartilhamento, criar um acervo contendo o registro dessas experiências. Da mesma forma, esse tempo pode ser utilizado também para leituras sobre o EMTI, para aprofundamento no entendimento dessa proposta. Nesses momentos, promover uma cultura de transparência e comunicação regular sobre as atividades de formação continuada. Isso pode incluir a criação de
		Diferenciação entre a percepção do diretor em relação à dos professores em relação à formação continuada: apesar dos professores e do coordenador geral do EMTI relatarem a ausência de formação continuada, o diretor diz ter acontecido	

Questão de pesquisa	Eixo de análise	Dados da pesquisa de campo	Ações propositivas
			um calendário de formações, a divulgação de informações sobre os objetivos e conteúdo das formações, e a solicitação de feedback dos professores após cada atividade
		Formação complementar oferecida em horários concomitantes ao horário de trabalho dos professores: os cursos oferecidos pela SEE-MG, ou que os próprios professores buscaram por conta própria, muitas vezes ocorriam durante o horário em que eles estavam em sala de aula	Estabelecimento de parcerias com outras instituições educacionais, saúde, segurança ou empresas privadas para oferecimento de cursos, palestras ou outras atividades de formação em horários que os professores possam participar
		Sobrecarga de atribuições direcionadas ao coordenador geral do EMTI: o coordenador ressalta que havia muitos cadernos com orientações sobre o funcionamento do EMTI e que ele não tinha tempo suficiente para ler todos devido a outras demandas. O diretor também enumera várias atribuições específicas do coordenador	Avaliação da estrutura organizacional do EMTI a fim de redistribuir algumas responsabilidades atribuídas ao coordenador geral entre os membros da equipe pedagógica, levando em conta as habilidades, experiências e disponibilidade de cada um. Para isso, faz-se importante estabelecer um sistema de acompanhamento e suporte para garantir que as novas responsabilidades atribuídas aos membros da equipe sejam desempenhadas de forma eficaz e que o coordenador geral do EMTI tenha o apoio necessário para realizar suas atribuições de maneira eficiente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 28 apresenta as 5 propostas de ações destinadas a integrar o PAE, como sugestão de implementação na escola objeto de estudo. Essas propostas visam aprimorar tanto a formação continuada dos professores quanto o planejamento escolar. Compreender e implementar tais medidas é importante para fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores, além de potencializar a qualidade do ambiente educacional como um todo.

Nessa perspectiva, as duas primeiras medidas se enquadram no eixo voltado para o aprimoramento do planejamento escolar. A primeira ação sugere a elaboração de um Projeto que vise a melhoria do processo de planejamento atualmente executado pela escola, com a implementação de algumas subações. Assim, propõe-se a criação colaborativa de um planejamento anual abrangendo todos os projetos interdisciplinares desenvolvidos pela escola, a elaboração dos Guias de Aprendizagem em grupos compostos por professores de cada área do conhecimento, com a realização de momentos de avaliação e ajustes desse documento ao longo do bimestre. Por fim, nessa ação, propõe-se a realização de encontros com toda a comunidade escolar para discutir a importância e os benefícios do planejamento das disciplinas das Atividades Integradoras, seguido pela criação de um guia prático para orientar esse processo. A segunda ação visa estabelecer salas temáticas por área do conhecimento, onde seriam disponibilizados todos os volumes dos livros didáticos. Essa disposição facilitaria o acesso dos alunos ao material, simplificando o planejamento dos professores para a elaboração dos Guias de Aprendizagem, que devem estar alinhados com o Plano de Curso da SEE-MG. Todas essas ações têm como objetivo tornar o planejamento escolar mais eficiente e alinhado às necessidades pedagógicas da instituição, visando uma educação de qualidade e um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo.

O segundo grupo de ações relaciona-se com o eixo que tem como foco a formação continuada de professores. A primeira atividade desse eixo sugere dedicar parte do tempo das reuniões pedagógicas semanais para que os professores compartilhem suas experiências pedagógicas, tanto positivas quanto negativas, visando à aprendizagem mútua. Esse período também seria utilizado para leituras sobre o EMTI, buscando um maior entendimento dessa proposta e promoveria um diálogo no sentido de conferir transparência e comunicação constante sobre as

atividades de formação, incluindo um calendário de eventos, divulgação dos objetivos e conteúdo, e a coleta de feedback dos professores após cada atividade. A segunda ação sugere estabelecer parcerias com instituições educacionais, de saúde, segurança ou empresas privadas para oferecer cursos e palestras em horários acessíveis aos professores. Por fim, a terceira ação proposta recomenda redistribuir as responsabilidades do coordenador geral do EMTI entre os membros da equipe pedagógica e criar um sistema de acompanhamento para garantir o bom desempenho das tarefas atribuídas. A partir dessas ações, espera-se que a formação continuada possa enriquecer o repertório pedagógico dos professores, fortalecer a colaboração e o aprendizado mútuo na comunidade escolar. Com transparência e participação, busca-se engajar os educadores para enfrentar os desafios da prática docente, promovendo o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Essas cinco ações brevemente descritas aqui constituem a base do PAE apresentado na próxima seção. O propósito central é apontar medidas concretas a serem implementadas pela instituição pesquisada, visando a abordagem e resolução dos desafios identificados.

4.1 DELINEAMENTO DO PAE

O PAE pensado para auxiliar a escola pesquisada na superação dos desafios detectados na formação continuada dos professores e no planejamento escolar baseia-se na técnica de planejamento 5W2H. O nome dessa técnica deriva da definição de sete atividades de um planejamento que, em inglês, cinco começam com a letra W e duas com a letra H, ou seja: *What* – o que será feito? *Why* – por que, qual a importância? *Who* – quem será responsável? *Where* – onde a ação ocorrerá? *When* – Quando ela ocorrerá? *How* – como será desenvolvida? e *How Much* – quanto custará?

O método de pesquisa-ação, empregado neste cenário específico, visa resolver problemas por meio de ações definidas pelo próprio pesquisador que está imerso no processo de investigação. De acordo com Vergara (2006), essa abordagem busca não só construir e aprimorar o conhecimento teórico, mas também encontrar soluções práticas para os desafios enfrentados. Dessa forma, o PAE não

se limita a fornecer uma estrutura clara para lidar com os problemas ora delimitados, ele também fomenta uma abordagem dinâmica e participativa na resolução de problemas educacionais. Ao incorporar o método de pesquisa-ação, o PAE se torna uma ferramenta poderosa que envolve ativamente os educadores na identificação, análise e implementação de estratégias eficazes, promovendo, assim, uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo na comunidade escolar.

A ferramenta 5W2H é, portanto, um conjunto de sete questionamentos que norteiam o PAE, de forma objetiva. Segundo Nakagawa (2014), estes questionamentos são

- 1) Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema ou o desafio que deve ser solucionado (*what*);
- 2) Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado (*why*);
- 3) Definição de quem será (serão) o(s) responsável(eis) pela execução do que foi planejado (*who*);
- 4) Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado (*where*);
- 5) Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos (*when*);
- 6) Explicação sobre como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos (*how*);
- 7) Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito (*how much*)? (Nakagawa, 2014, p. 1).

Utilizada nas atividades vinculadas à administração escolar, essa metodologia de planejamento possibilita ao gestor compreender de maneira precisa o conjunto de atividades delineadas em um PAE. Portanto, as iniciativas direcionadas à consecução de um objetivo específico podem ser estruturadas em um formato visual, claro e conciso. Nesse contexto, o quadro subsequente apresenta o PAE de modo a elucidar as ações propostas destacadas no Quadro 28. Assim, esse quadro se configura como ferramenta gerencial, proporcionando orientação e simplificando o processo de gestão escolar para enfrentar os desafios identificados.

Quadro 22 - Ações a serem executadas na EEEPV

Nº	What (O quê)	Who (Quem)	Why (Por quê)	Where (Onde)	When (Quando)	How (Como)	How Much (Quanto)
1	Elaboração de Projeto de melhoramento na estrutura atual de planejamento pedagógico	Diretor, equipe pedagógica e professores	Para que os planejamentos elaborados atendam às demandas e necessidades da comunidade escolar	Nas dependências da escola	No início e durante o ano letivo de 2025	Após os primeiros dias de aula e depois de selecionar com os próprios alunos temas de interesse, elaborar um cronograma com os projetos que serão desenvolvidos. Se for necessário, fazer ajustes ao longo do ano. Serão organizados grupos de professores que trabalham com a mesma disciplina ou na mesma área de conhecimento para elaborarem os Guias de Aprendizagem de forma colaborativa e compartilhada. Promover reuniões em que os professores possam compartilhar suas experiências. Durante esses momentos, os professores podem analisar os resultados obtidos, identificar pontos de melhoria e ajustar os materiais conforme necessário. Promover uma reunião entre a equipe gestora e a equipe pedagógica com o fim de avaliar a importância do planejamento para as disciplinas das Atividades Integradoras e estabelecer os itens básicos que devem conter nesse guia ou, até mesmo, se ele seguirá o mesmo molde das outras disciplinas	As despesas relacionadas aos projetos interdisciplinares serão financiadas através do orçamento escolar, garantindo que os custos sejam adequadamente cobertos. A execução das outras subações e ações não gerarão pagamentos, uma vez que serão desenvolvidas por servidores da escola em seu horário de trabalho. A escola arcará com os custos de
2	Organização de salas temáticas por área de conhecimento, onde os seis volumes ficariam	Diretor e equipe pedagógica	Para melhor aproveitamento do material didático disponível e, em contrapartida facilitar ao alinhamento	Nas salas de aula	No início do ano letivo de 2025	Organizar as salas de aula de modo que os alunos, e não os professores, troquem de sala ao término de cada horário. Dessa forma, seriam 7 salas temáticas, sendo: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e suas tecnologias,	

Nº	What (O quê)	Who (Quem)	Why (Por quê)	Where (Onde)	When (Quando)	How (Como)	How Much (Quanto)
	todos disponíveis Assim, os alunos se deslocariam entre as salas durante as trocas de aulas, e não os professores		entre os Guias de Aprendizagem e os Planos de Curso da SEE-MG			Atividades Integradoras, Itinerários Formativos e Projeto de Vida. Em cada sala, ficariam disponíveis todos os livros didáticos da respectiva área. Além dessas salas, ficaria disponível para uso dos professores os laboratórios de Informática e de Ciências	reprodução de materiais e outros gastos que se fizerem necessários para a realização das suas ações e usará, para isso, seus próprios recursos de manutenção e custeio
3	Dedicação de um tempo durante as reuniões pedagógicas semanais para que os professores troquem experiências, leiam os documentos relacionados ao EMTI e exponham suas percepções acerca da formação necessária para esse formato de ensino	Diretor, equipe pedagógica e professores	Porque, através da troca de experiências e da escuta ativa, pode-se adquirir conhecimento e perceber as necessidades reais	Nas dependências da escola	No início do ano letivo de 2025	As reuniões pedagógicas devem ser organizadas de modo que não seja usado todo o tempo disponível. Assim, os professores, especialistas, coordenador do EMTI e o diretor terão tempo para expor suas experiências, ideias e percepções diárias. Tais relatos devem ser registrados e disponibilizado para todos (em documento compartilhado no drive, por exemplo), de modo que seja criado um acervo com as experiências pedagógicas da escola. Em outro documento compartilhado, podem ser organizadas as necessidades de formação relatadas	
4	Avaliação da estrutura do EMTI com o propósito de redistribuir algumas responsabilidades entre os membros da equipe	Diretor e coordenador do EMTI	Porque existe um número excessivo de atribuições direcionadas ao coordenador, o que dificulta que ele as cumpra com eficiência e	Nas dependências da escola	No início do ano letivo de 2025	No início do ano letivo, o diretor e o coordenador avaliariam a estrutura do EMTI no que diz respeito às atribuições específicas do coordenador. A partir disso, fariam uma reunião com todos os especialistas, com o intuito de dividir as tarefas de acordo com a afinidade e disponibilidade deles. Ao final de cada mês,	

Nº	What (O quê)	Who (Quem)	Why (Por quê)	Where (Onde)	When (Quando)	How (Como)	How Much (Quanto)
	pedagógica, levando em conta as habilidades, experiências e disponibilidade de cada um e criação de um sistema de acompanhamento e suporte das responsabilidades atribuídas		qualidade. A divisão pode aliviar essa carga, permitindo que o coordenador se concentre em tarefas essenciais e estratégicas			seria feita uma reunião da equipe pedagógica com o diretor para verificar os andamentos das responsabilidades assumidas	
5	Estabelecimento de parcerias com instituições educacionais, de saúde, segurança ou empresas privadas para oferecer cursos e palestras em horários acessíveis aos professores	Diretor	Porque a escola não consegue atender todas às demandas por formação dos professores, por isso se faz necessário contar com outras instituições	Se possível, nas dependências da escola. Caso contrário, on-line.	Ao longo do ano letivo de 2025	A partir das necessidades apontadas na ação 3, buscar instituições e/ou pessoas que possam suprir as demandas	Procurar estabelecer parcerias que não gerem custos, com instituições públicas ou privadas da região e que se candidatem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2 DETALHAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS

Nesta seção, é fornecido um minucioso detalhamento das ações que constituem o PAE delineado no Quadro 29. O propósito é oferecer uma visão abrangente de como essas ações propostas devem ser implementadas na instituição escolar, destacando os procedimentos específicos necessários para fortalecer a gestão da formação continuada dos professores e o aprimoramento do planejamento escolar. Cada iniciativa listada é examinada em detalhes, delineando-se os passos a serem seguidos, os recursos a serem empregados e os responsáveis pela execução. Essa abordagem minuciosa visa garantir a eficácia e o sucesso das atividades propostas, promovendo, assim, um ambiente educacional mais dinâmico. Ao proporcionar uma compreensão aprofundada das práticas recomendadas e dos objetivos almejados, esta seção pode auxiliar como um guia prático para o gestor escolar, orientando-o na implementação do PAE. Por meio da execução cuidadosa e diligente das ações delineadas aqui, busca-se promover uma cultura de aprendizado contínuo e excelência educacional, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos.

4.2.1 Elaboração de Projeto direcionado à melhoria do planejamento escolar

Conforme já foi mencionado nesse texto, foi notabilizado, durante as análises documentais e durante a pesquisa de campo, a existência de uma lacuna no processo de planejamento que atualmente é executado na escola em estudo. Devido a essa verificação, a ideia que se apresenta pretende fornecer à escola condições de se organizar para desenvolver várias ações pensadas para auxiliá-la na superação do problema identificado.

Nessa perspectiva, propõe-se a elaboração de um Projeto contendo várias ações. Essas ações visam proporcionar maior interação entre os profissionais da instituição e, também, mais momentos de reflexão acerca do trabalho que se desenvolve no local, pois, segundo Vasconcelos (2014), o planejamento deve ser um “processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” (Vasconcelos, 2014, p. 80). Além disso, o autor aponta a importância do caráter coletivo do planejamento quando afirma que ele pode “dar

coerência à ação da instituição integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios) e superar o caráter fragmentário das práticas em educação” (Vasconcelos, 2014, p. 60). Assim, além de promover a construção de consensos e a coesão no ambiente institucional, o Planejamento Participativo impulsiona a melhoria contínua através da reflexão, tomada de decisão e implementação de ações que visam o desenvolvimento coletivo. A elaboração de um projeto que incentive a interação entre os profissionais e proporcione momentos de reflexão reforça esse compromisso com a dinamicidade e a integração, alinhando-se à visão de Vasconcelos sobre o planejamento como um processo contínuo e coletivo de transformação.

Para iniciar esse Projeto, a primeira ação a ser desenvolvida tem como previsão ocorrer no início do ano letivo, com a finalidade de elaborar um planejamento anual coletivo, constando projetos interdisciplinares com centralidade no Projeto de Vida dos alunos. Essa proposta de ação está baseada na definição de que

O Modelo Pedagógico da Escola da Escolha adotado para o EMTI em Minas Gerais possui como centralidade o jovem e seu Projeto de Vida. Isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida e de se tornar um sujeito autônomo, solidário e competente (Minas Gerais, 2023b, p. 5).

Para isso, estarão envolvidos todos os atores do processo educacional, como diretor, equipe pedagógica e professores, a fim de garantir que o planejamento elaborado atenda às demandas e necessidades da comunidade escolar. Para isso, após os primeiros dias de aula, em uma reunião pedagógica que ocorre semanalmente, será estabelecida uma escala, de modo que cada dupla ou grupo de professores (isso depende do número de professores que estiverem atuando na escola em 2025) fiquem responsáveis por organizar grupos de discussão nas salas de aula. Dessa forma, eles definirão temas de interesse dos alunos para desenvolver os projetos interdisciplinares ao longo do ano. A partir dessa lista de temas (que pode ser modificada ao longo do ano), então, será estabelecido um cronograma com os projetos que tanto podem incluir todas as disciplinas oferecidas pela escola quanto podem ser desenvolvidos por área de conhecimento quando

estiverem mais direcionados a um núcleo específico. Cabe destacar que devem ser temas de interesse coletivo e que estão vinculados ao Projeto de Vida dos alunos. Dessa forma, o componente curricular Projeto de Vida se tornará o centro do EMTI.

Uma segunda ação desse Projeto está direcionada à elaboração dos Guias de Aprendizagem bimestrais, que passarão a ser elaborados de forma coletiva e compartilhada durante a primeira reunião pedagógica de cada bimestre. Os professores serão agrupados por área de conhecimento, proporcionando um ambiente propício para a troca de ideias e experiências entre colegas. A partir desse compartilhamento, dos Projetos Interdisciplinares previstos para a etapa e dos documentos da SEE-MG, os Guias serão, então, elaborados com vistas à integração curricular. Ao longo do bimestre, serão realizadas reuniões para que os professores possam compartilhar o progresso na implementação do Guia. Durante esses encontros, eles terão a oportunidade de analisar os resultados alcançados, identificar áreas passíveis de aprimoramento e ajustar os materiais conforme necessário.

Como terceira medida do Projeto, visando aprimorar a estrutura de planejamento, será proposta uma reunião abrangendo a gestão escolar, a equipe pedagógica e os professores, além de outros membros da comunidade escolar, como os representantes de turma. O objetivo será avaliar minuciosamente a importância do planejamento para as disciplinas das Atividades Integradoras, as quais, até o momento, carecem de um modelo de planejamento estabelecido. Durante essa reunião, além de discutir a relevância do planejamento nessas disciplinas, serão identificados e estabelecidos os elementos essenciais que deveriam constar nesse guia. Além disso, será debatido se o guia seguiria o mesmo formato das demais disciplinas ou se necessitará de adaptações específicas para as particularidades das Atividades Integradoras. Esse diálogo amplo e colaborativo garantirá que todas as perspectivas fossem consideradas na construção desse novo instrumento de planejamento, promovendo, assim, uma maior eficácia e coesão no desenvolvimento dessas atividades integradoras no contexto escolar.

Por fim, considerando que, segundo Vasconcelos (2014), o “Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição” (Vasconcelos, 2014, p. 168) e que precisa ser “um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se

quer realizar” (Vasconcelos, 2014, p. 168), é importante incluir esse projeto de melhorias no processo de planejamento da escola nesse documento. Isso garantirá que as ações sejam bem-definidas e alinhadas com os objetivos educacionais, promovendo um desenvolvimento contínuo e efetivo da instituição.

4.2.2 Criação de salas temáticas por área de conhecimento

Durante a pesquisa de campo, foi observada uma dificuldade em relação à utilização dos livros didáticos disponíveis na escola, uma vez que estes não estão alinhados aos Planos de Curso estabelecidos pela SEE-MG, que são referências importantes para os professores. Os entrevistados destacaram que os livros didáticos fornecidos estão organizados por área de conhecimento em seis volumes, mas não estão diretamente vinculados aos Planos de Curso da SEE-MG.

Considerando o exposto, a proposta apresentada busca estabelecer uma estrutura que permita a utilização do material disponível, ao mesmo tempo em que os documentos oficiais da SEE-MG sejam seguidos, dada a afiliação da escola a essa rede. Para alcançar esse objetivo, sugere-se a adoção de salas temáticas na organização da escola, onde todos os volumes de cada área de conhecimento estarão acessíveis para utilização. Assim, ao longo das aulas, os alunos se deslocarão de uma sala para outra, invertendo o padrão tradicional no qual são os professores que realizam o deslocamento. Esse tipo de estruturação pode fortalecer a autonomia escolar, que, segundo Libâneo (2004), é uma forma de fortalecer a escola, acentuar o espírito de equipe e fazer com que todos assumam “um papel na organização do trabalho escolar não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo” (Libâneo, 2004, p. 133). Além disso, os Documentos Orientadores do EMTI destacam o papel da escola em formar alunos que sejam “um sujeito autônomo, solidário e competente” (Minas Gerais, 2023b, p. 5), evidenciando a relevância desse enfoque para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considera-se essa ação exequível devido alguns fatores apresentados pela escola. Primeiramente, trata-se de uma instituição de pequeno porte, com menos de 200 alunos, exclusivamente dedicados ao Ensino Médio em Tempo Integral, o que sugere que os alunos já possuem maturidade para realizar o deslocamento entre as salas sem dispersão. Além disso, a estrutura física da escola é favorável,

proporcionando tranquilidade durante o deslocamento dos alunos, uma vez que conta com espaços amplos e diversos ambientes de aprendizagem.

A estruturação das salas temáticas, abrangendo áreas como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e suas tecnologias, Atividades Integradoras, Itinerários Formativos e Projeto de Vida, oferece uma organização eficiente e facilitadora do acesso aos materiais didáticos específicos de cada área. Adicionalmente, a disponibilidade de laboratórios de Informática e Ciências, quadras poliesportivas e áreas verdes também enriquece o ambiente de aprendizagem, proporcionando aos professores e alunos um espaço diversificado e propício ao desenvolvimento de atividades variadas.

Apesar da viabilidade da proposta, é necessário considerar um período de adaptação para que os alunos compreendam o novo modelo proposto. Nesse sentido, é fundamental promover momentos de diálogo e esclarecimento, nos quais os motivos e benefícios dessa mudança sejam apresentados de forma clara e acessível aos estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar que essa mudança na estruturação do funcionamento da escola implicará na necessidade da reorganização dos horários de aula dos estudantes, levando em consideração a disponibilidade dos espaços. Assim, ao adotar essa nova abordagem, a escola busca atender às exigências curriculares e otimizar o uso dos recursos didáticos disponíveis. Além disso, almeja promover uma experiência educacional mais dinâmica, participativa e enriquecedora para toda a comunidade escolar.

4.2.3 Troca de experiências: fortalecendo a formação para o EMTI

Conforme demonstrado na seção de análise dos dados da pesquisa de campo, verificou-se que houve poucos momentos em que os professores da instituição pesquisada puderam estudar e discutir a proposta do EMTI, bem como evidenciou-se uma distinção entre a percepção do diretor e dos demais envolvidos na fase de implementação da política em relação à formação que ocorreu durante esse processo. Para Gadotti (2009, p. 36), “a implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola”. Portanto, é possível inferir que a

falta de oportunidades de capacitação e discussão pode ter impactado negativamente a qualidade da implementação do EMTI. Assim, torna-se relevante promover espaços regulares de diálogo e troca de experiências entre todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a proposta em questão visa destinar um período durante as reuniões pedagógicas semanais para que os professores compartilhem experiências, revisem os documentos pertinentes ao EMTI e expressem suas reflexões sobre a formação requerida para esse modelo de ensino e para as novas disciplinas. Considera-se importante a realização desses momentos, pois, por meio do intercâmbio de experiências e da prática da escuta ativa, é possível adquirir conhecimento e identificar as necessidades reais dos docentes.

Durante a implementação dessa iniciativa, as reuniões pedagógicas devem ser organizadas de forma a não consumir todo o tempo disponível. Isso garantirá que os professores, a equipe pedagógica, o coordenador do EMTI e o diretor tenham a oportunidade de compartilhar suas experiências, ideias e percepções diárias. Esses relatos deverão ser registrados e disponibilizados para todos, por exemplo, em um documento compartilhado no Google Drive, a fim de criar um acervo com as experiências pedagógicas da escola. Paralelamente, outro documento compartilhado pode ser utilizado para registrar as necessidades de formação relatadas.

Além disso, esse tempo também pode ser dedicado à leitura e discussão sobre o EMTI, visando aprofundar o entendimento dessa proposta. Durante esses momentos, é fundamental promover uma cultura de transparência e comunicação regular sobre as atividades de formação continuada. Isso pode envolver a elaboração de um calendário de formações, a divulgação de informações sobre os objetivos e conteúdo das formações e a solicitação de feedback dos professores após cada atividade, seja por meio de um relatório escrito ou através de momentos coletivos de compartilhamento de experiências.

4.2.4 Avaliação e redistribuição de responsabilidades no EMTI

Durante a pesquisa de campo, evidenciou-se, por meio das entrevistas realizadas com o diretor escolar e o coordenador geral do EMTI, que o coordenador

enfrenta uma sobrecarga de responsabilidades, além de ter que lidar com uma extensa quantidade de materiais para leitura e assimilação, os quais são essenciais para orientá-lo nas suas diversas atribuições. Essa sobrecarga pode comprometer a eficácia do trabalho do coordenador, impactando diretamente na qualidade do planejamento e na execução das atividades pedagógicas. É necessário, portanto, que sejam implementadas estratégias de apoio e suporte ao coordenador, visando otimizar sua carga de trabalho e promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento das atividades educacionais.

Conforme aponta Nóvoa (2019), uma das maneiras de se pensar e oferecer uma educação de qualidade “implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho” (Nóvoa, 2019, p. 10). Sendo assim, faz-se necessário promover uma cultura de colaboração e trabalho em equipe na escola, em que tanto o diretor quanto o coordenador e demais membros da equipe possam compartilhar responsabilidades e recursos, buscando soluções conjuntas para os desafios enfrentados. Através desse enfoque coletivo e colaborativo, é possível construir uma escola mais dinâmica, inclusiva e comprometida com a promoção do sucesso de todos os seus alunos.

Nessa perspectiva, esta ação propositiva sugere que, no início do ano letivo, o diretor e o coordenador geral avaliem a estrutura organizacional EMTI, com foco nas responsabilidades específicas do coordenador. Após essa análise, eles deverão planejar uma reunião com todos os membros da equipe pedagógica para discutir a divisão das tarefas, levando em consideração a afinidade e disponibilidade de cada um. Essa divisão visa otimizar o desempenho de cada membro, alinhando suas habilidades e experiências com as responsabilidades atribuídas. Para garantir a eficácia da nova distribuição de responsabilidades, é essencial estabelecer um sistema de acompanhamento e suporte. Isso deverá incluir a realização de reuniões mensais da equipe pedagógica com o diretor para verificar o andamento das tarefas assumidas, avaliar os resultados alcançados e fazer os ajustes necessários. Dessa forma, busca-se assegurar que as novas responsabilidades sejam cumpridas com eficiência, enquanto o coordenador geral recebe o apoio necessário para desempenhar suas funções de maneira eficaz dentro do contexto do EMTI.

4.2.5 Proposição de formação complementar em horários compatíveis

Verificou-se, no decorrer da pesquisa, que a capacidade da escola em atender a todas as exigências de formação dos professores é limitada. Tanto os cursos de formação complementar oferecidos pela Escola de Formação da SEE-MG¹³ quanto aqueles buscados individualmente pelos professores em outras instituições, frequentemente, coincidiam com os horários de aula, o que impedia muitos de participarem. Essa sobreposição de horários representou um desafio significativo para o acesso efetivo a esses programas de desenvolvimento profissional. Como consequência direta, a formação continuada dos docentes enfrentou obstáculos substanciais.

Moll (2012) traz um conceito de cidade educadora para a Educação Integral, que já foi utilizado nesse estudo em relação aos estudantes. Porém, esse conceito pode ser retomado quando se trata da formação de professores. Segundo a autora, “o conceito ‘de cidade educadora’ pode ser pertinente porque implica a conversão do território urbano em território intencionalmente educador através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade” (Moll, 2012, p. 14). Nesse sentido, a aplicação do conceito de cidade educadora à formação de professores implica em reconhecer a importância de transformar o ambiente urbano em um espaço intencionalmente voltado para a educação, estabelecendo novos acordos e parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil. Isso significa criar um contexto em que a cidade se torna um ambiente de formação contínua não apenas para os estudantes, mas também para os educadores, promovendo uma cultura de formação e desenvolvimento profissional dentro da comunidade educativa.

Com o propósito de melhorar a oferta e a participação dos professores em momentos de formação para atuarem no EMTI, esta ação propositiva prevê a busca de parcerias gratuitas com outras instituições de educação, saúde, segurança ou

¹³ A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei Delegada nº 180/2011 (Minas Gerais, 2011b), é uma instituição da Secretaria de Estado de Educação. Seu propósito principal é coordenar os processos de formação em larga escala. Localizada no bairro Gameleira, em Belo Horizonte, seu campus oferece infraestrutura para formações presenciais, semipresenciais e a distância. Além disso, a escola utiliza plataformas on-line, como o Portal da Escola de Formação, Portal da Escola Interativa e a Plataforma Moodle, para cursos de formação a distância.

empresas privadas para oferecimento de cursos, palestras ou outras atividades de formação, a partir das necessidades apontadas na ação 3 deste PAE e agendadas em horários acessíveis aos docentes, promovendo, assim, sua efetiva participação.

Além disso, para obter uma formação mais específica e direcionada, é fundamental que a demanda por formação continuada seja articulada de maneira mais estratégica. Nesse contexto, as instituições de Ensino Superior, através de seus Projetos de Extensão, representam parceiros ideais para atender essas necessidades. A escola, ao identificar as áreas em que seus professores necessitam de aprimoramento, deve encaminhar um ofício à Superintendência Regional de Ensino (SRE). Esse ofício deve detalhar a natureza da demanda e solicitar formalmente a parceria. A SRE, por sua vez, terá a responsabilidade de mediar essa solicitação junto à SEE-MG, assegurando que a demanda seja considerada e atendida dentro dos programas de formação oferecidos pelas universidades. Essa abordagem visa assegurar uma formação continuada de alta qualidade e fortalecer os vínculos entre a Educação Básica e o Ensino Superior, promovendo uma troca de conhecimentos e experiências que beneficiam todos os envolvidos. A integração dessas instituições através de Projetos de Extensão contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores, refletindo positivamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Nessas últimas subseções, foram apresentadas possibilidades de ação que poderão ajudar a minimizar os desafios identificados durante esta pesquisa, no que tange à formação continuada dos professores e ao planejamento escolar. Vale ressaltar que se faz necessário que haja um acompanhamento constante e uma avaliação periódica das práticas propostas, permitindo ajustes e melhorias contínuas, garantindo que a formação dos professores e o planejamento escolar estejam sempre alinhados às necessidades reais da escola.

Em seguida, serão apresentadas as considerações finais, a fim de refletir sobre as implicações dos resultados desta pesquisa. Espera-se que as intervenções propostas possam contribuir para a construção de um ambiente educacional mais coeso e equitativo, capaz de promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Tempo Integral tem se destacado cada vez mais nas discussões sobre as políticas educacionais em todo o território brasileiro, porém somente com a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a), que instituiu o PNE de 2014-2024, em sua meta 6, o Ensino Médio foi contemplado com estratégias específicas para essa etapa da Educação Básica. Isso demonstra um reconhecimento tardio da importância do ensino integral no contexto educacional brasileiro. A inclusão de estratégias específicas para o Ensino Médio no Plano Nacional de Educação reflete uma resposta às demandas crescentes por uma educação mais abrangente e envolvente, capaz de atender não apenas às necessidades acadêmicas, mas também ao desenvolvimento integral dos estudantes. Esse passo pode indicar uma mudança significativa na abordagem das políticas públicas educacionais, priorizando a qualidade e a amplitude da educação oferecida aos jovens em todo o país.

Após algumas experiências com a Educação Integral para o Ensino Fundamental, Minas Gerais aderiu ao Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral de Ensino Médio do governo federal, regulamentado pela Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a) e embasado na MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) e, em 2017, iniciou a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral em algumas escolas. Percebe-se, então, que esse formato de ensino é bastante recente e, portanto, ainda está em fase de implementação e avaliação. A adesão de Minas Gerais ao Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio demonstra um movimento de alinhamento com as políticas federais de educação, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes do estado. No entanto, é importante reconhecer que a transição para o modelo de ensino em tempo integral requer ajustes significativos na infraestrutura escolar, na formação de professores e na elaboração de currículos adequados às necessidades dessa modalidade de ensino. Assim, enquanto essa iniciativa se expande, é fundamental monitorar de perto seus impactos e realizar os ajustes necessários para garantir sua eficácia e sustentabilidade a longo prazo.

Na escola onde foi realizada esta pesquisa, o Ensino Médio em Tempo Integral foi implementado em 2022, gerando diversos desafios. Este estudo buscou compreender e analisar as dificuldades relacionadas à gestão pedagógica da

formação continuada dos professores e ao planejamento escolar. A questão norteadora do processo de investigação foi: de que forma a gestão escolar pode atuar para superar ou amenizar os desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras, surgidos com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

Com base nesse direcionamento e visando responder à questão central da pesquisa, buscou-se identificar os fatores que poderiam ter contribuído para o surgimento dessas dificuldades. Durante essa busca, algumas barreiras foram identificadas, como a escassez de registros tanto sobre a formação oferecida aos professores durante o processo de implementação do EMTI quanto sobre a adequação do planejamento escolar existente às novas demandas de um ensino integral, com diretrizes e disciplinas diferenciadas. Para superar esses desafios, foram analisadas as atas das reuniões pedagógicas de 2022, que forneceram subsídios importantes para esta pesquisa. Além disso, foi necessário aplicar um questionário sobre a formação continuada efetivamente realizada pelos professores nesse período de implementação, além de analisar os planejamentos elaborados pelos docentes.

Após um estudo aprofundado sobre formação continuada e planejamento escolar, à luz de autores reconhecidos na área, e a realização de pesquisa de campo utilizando técnicas como entrevista semiestruturada e grupo focal, foi possível identificar fatores que a análise documental inicial não esclareceu suficientemente. Evidenciou-se que alguns dos desafios na gestão pedagógica foram causados pela falta de planejamento anual coletivo, elaboração de planos bimestrais sem ação colaborativa entre os professores e sem momentos de avaliação e ajustes, formação continuada e complementar insuficiente e sobrecarga de trabalho para o coordenador do EMTI.

Nessa perspectiva, o PAE apresentado ao final desta dissertação propôs o que se considera exequível na escola pesquisada em prol da melhoria da formação continuada e do planejamento escolar. As ações propostas visam a qualificação do corpo docente e a melhoria do processo de planejamento escolar com vistas a otimizar o desempenho dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos. O programa de aprimoramento educacional delineado ao término desta pesquisa busca oferecer soluções viáveis e eficazes para a escola

investigada, promovendo tanto o desenvolvimento profissional dos educadores quanto a excelência no planejamento pedagógico. Ao fortalecer a capacidade dos professores e aprimorar os métodos de planejamento, almeja-se elevar os padrões de ensino e cultivar um ambiente escolar mais dinâmico, participativo e engajado. Embora tenham sido planejadas com base nas circunstâncias particulares de uma escola, essas iniciativas podem ser adotadas por outras instituições que enfrentam desafios semelhantes. Acredita-se que, dessa forma, seja viável promover a disseminação dessa política, importante para o aprimoramento da qualidade da educação no Brasil, dentro das comunidades, assegurando sua continuidade.

Em relação ao eixo teórico voltado para a gestão pedagógica do planejamento escolar, a realização deste trabalho indicou a necessidade de uma observação mais atenta em relação à coletividade da escola. Evidenciou-se que os professores tendem a agir de forma individualizada nos momentos de planejamento, o que talvez possa acontecer também em outras escolas. Acredita-se que a ação conjunta pode responder melhor às demandas da escola, uma vez que o planejamento escolar envolve atividades de ensino e aprendizagem, determinadas por uma intencionalidade educativa que abarca objetivos, valores, atitudes e conteúdo definidos pela instituição, e não exclusivamente pelos professores. Portanto, o planejamento deve ser uma prática coletiva, promovendo a elaboração conjunta.

Outro ponto importante a ser destacado são os momentos de avaliação e ajustes do planejamento realizado. É fundamental que o planejamento seja visto como um processo contínuo e dinâmico, que requer constante reflexão e ajustes. É preciso entender que planejar é, antes de mais nada, refletir sobre os desafios da realidade escolar e da sala de aula, identificar necessidades, ressignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Isso só será possível com frequentes momentos de reflexão e reavaliação dos caminhos seguidos. Sendo assim, é imperativo fomentar uma cultura de planejamento colaborativo e de constante adaptação, para que as práticas pedagógicas possam realmente atender às necessidades educacionais.

No que tange ao eixo teórico sobre a gestão pedagógica da formação continuada dos professores, a pesquisa de campo revelou que os docentes estão cientes da necessidade de aperfeiçoamento contínuo, especialmente em um

processo de implementação de uma política educacional. Alguns procuram essa formação de maneira individual, mas frequentemente enfrentam barreiras que dificultam o acesso, como incompatibilidade de horários e sobrecarga de trabalho. Presume-se que uma abordagem institucional mais estruturada e facilitadora poderia mitigar esses obstáculos, promovendo um ambiente onde a formação continuada seja integrada ao cotidiano escolar. Assim, seria possível atender às demandas de desenvolvimento profissional dos professores de maneira mais eficaz e sustentável, garantindo que eles estejam melhor preparados para enfrentar os desafios de uma política educacional que deseja promover Educação Integral em Tempo Integral para alunos do Ensino Médio.

Pelas reflexões apresentadas, considera-se que a gestão pedagógica da formação continuada e do planejamento escolar estão intrinsecamente vinculadas, uma vez que ambas as áreas são interdependentes e essenciais para a qualidade da educação. A necessidade de um planejamento coletivo e dinâmico reflete diretamente na formação continuada dos docentes, pois um ambiente colaborativo melhora a eficácia do planejamento, além de promover um desenvolvimento profissional mais integrado e acessível. Quando os professores participam de um planejamento conjunto, eles compartilham experiências e conhecimentos que enriquecem a prática pedagógica e identificam coletivamente as necessidades de formação. Por sua vez, uma formação continuada bem estruturada, que considera as barreiras enfrentadas pelos docentes, facilita a implementação de um planejamento escolar mais alinhado com os objetivos institucionais e com a realidade das salas de aula. Dessa forma, ao fomentar uma cultura de colaboração e constante adaptação tanto no planejamento quanto na formação, as escolas estarão mais preparadas para oferecer uma Educação Integral e de qualidade, beneficiando alunos e professores em um ciclo contínuo de melhoria e inovação.

Apesar desta pesquisa indicar algumas possibilidades de ação em relação ao tema investigado, não se pode deixar de expor algumas limitações, também apontadas durante o processo de estudo. Primeiramente, a restrição de tempo é uma barreira significativa, pois tanto professores quanto alunos têm uma carga horária extensa, deixando pouco espaço para atividades adicionais de formação e planejamento colaborativo. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos docentes, que já possuem muitas responsabilidades, pode dificultar a participação ativa e engajada

nessas iniciativas. A diversidade das necessidades de formação dos professores é outro fator limitante. As demandas variam amplamente conforme as disciplinas, experiências e níveis de conforto com novas tecnologias e pedagogias, tornando difícil atender a todas essas necessidades de maneira eficaz. Além disso, a falta de dados longitudinais, que fornecem informações coletadas de forma repetida ao longo do tempo sobre os mesmos indivíduos, grupos ou fenômenos e permite observar mudanças e desenvolver uma compreensão mais profunda dos processos e padrões que ocorrem ao longo do tempo, impede uma compreensão completa dos impactos a longo prazo dessas práticas, já que a pesquisa ocorreu em um curto período.

O contexto específico da escola também limita a generalização dos resultados. O que é observado em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral pode não ser aplicável a outras escolas com diferentes contextos, culturas e recursos. O nível de engajamento e motivação dos professores para participar dos programas de formação continuada também varia, comprometendo a eficácia das iniciativas se os docentes não estiverem suficientemente motivados. Além de tudo o que foi exposto, medir o impacto concreto da formação continuada e do planejamento escolar é outro desafio, pois os efeitos sobre a prática pedagógica e os resultados dos alunos são difíceis de quantificar e atribuir diretamente às iniciativas de formação. Por fim, as políticas educacionais em constante mudança podem afetar a continuidade e a estabilidade dos programas de formação continuada e planejamento escolar, levando à interrupção ou mudança de foco das iniciativas em andamento.

Ademais, é importante ressaltar que uma contribuição deste trabalho para os professores, função de atuação da autora da pesquisa, é fornecer uma base sólida para a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Ao destacar a importância da colaboração e da reflexão constante tanto em relação à formação continuada quanto ao planejamento escolar, este estudo oferece *insights* valiosos sobre como superar barreiras comuns, como a restrição de tempo e a sobrecarga de trabalho. Além disso, promove a compreensão da necessidade de ajustes constantes e adaptativos nas estratégias de ensino, incentivando uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo. Esse enfoque tem como objetivo capacitar os professores a responderem melhor às demandas educacionais e fortalecer a coesão e a eficácia da equipe escolar como um todo. Assim, a pesquisa contribui para a criação de um

ambiente educacional mais dinâmico e preparado para enfrentar os desafios do Ensino Médio em Tempo Integral.

Por fim, cabe destacar o impacto que esse estudo teve em minha vida profissional, transformando totalmente minhas concepções acerca da Educação Integral, especificamente em uma escola em processo de implementação de Ensino Médio em Tempo Integral. Entender que a Educação Integral pode, e deve, acontecer em todas as escolas, independente de funcionarem em tempo integral foi o primeiro ponto, visto que a abordagem integral não se restringe à extensão do tempo escolar, mas, sim, à promoção de um desenvolvimento completo dos alunos, integrando aspectos acadêmicos, emocionais, sociais e culturais. Essa compreensão ampliou minha visão sobre a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e adaptáveis, capazes de atender às necessidades individuais de cada estudante. Como consequência, o segundo ponto a destacar foi a forma como passei a valorizar ainda mais a formação continuada dos professores de forma coletiva, reconhecendo a importância do trabalho em equipe. O terceiro ponto está relacionado ao entendimento da importância de um planejamento escolar que seja flexível, colaborativo e reflexivo, sempre focado no bem-estar e no desenvolvimento pleno dos alunos. Este estudo, portanto, não apenas contribuiu para minha prática docente, mas também reforçou meu compromisso com a construção de uma Educação Integral, em Tempo Integral, que ofereça qualidade e equidade para todos os envolvidos no processo, de modo especial, os alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16702687-O-direito-a-tempos-espacos-de-um-justo-e-digno-viver.html>. Acesso em: 07 set. 2023.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700/1408>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 250, p. 28442, 26 dez. 1996a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/12/1996&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=241>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1,

Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 53. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 243, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=20/12/2006>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL, Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=21/06/2007>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

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, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/10/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=212>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ed. extra, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL, Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 113, p. 9, 14 jun. 2017a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/06/2017&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=176>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, 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 1 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. Brasília: Presidência da República, 2017b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 246-C, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/12/2020&jornal=602&pagina=1&totalArquivos=11>. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 12, p. 3, 17 jan. 2024. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/01/2024&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=104>. Acesso em: 23 set. 2023.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Campinas: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html#ModalHowcite>. Acesso em: 15 out. 2023.

ESCOLA ESTADUAL EDUCAÇÃO PARA A VIDA. **Projeto Político Pedagógico**. 2022.

ESCOLA ESTADUAL EDUCAÇÃO PARA A VIDA. **Plano de Ação Educacional**. 2023.

ESCOLAS de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Ensino Médio em Tempo Integral MG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=gh2aPrdkK_s. Acesso em: 25 maio 2024.

FERREIRA, G. F. A importância da gestão democrática no planejamento escolar. **Revista Transformar**, Itaperuna, v. 12, n. 2, p. 90-101, ago./dez. 2018. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/202/139>. Acesso em: 18 set. 2023.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; v. 4). Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GRUPOS Focais: Nota Técnica. **Move Social**, São Paulo, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://move.social/grupos-focais-nota-tecnica/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ICE. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**: Metodologia do Êxito. Recife: ICE, 2020a. (cad. 7). Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/faculdade-do-futuro/pedagogia/cad-7-metodologias-de-exito/92736741>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ICE. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**: Rotinas e Práticas Educativas. Recife: ICE, 2020b. (cad. 8). Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/colegio-estadual-de-ensino-medio-raul-pilla/filosofia/cad-08-rotinas-e-praticas-educativas/90680747>. Acesso em: 07 abr. 2023.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. **Nota Técnica nº 020/2014**: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

INEP. **Nota Técnica nº 039/2014**: Indicador de Esforço Docente. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

INEP. **Nota Técnica**: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Brasília: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2010.

LIMA, C. C. P.; ALVES, J. M. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. **Revista E&T**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 26-36, set/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/701/646../../../../auxil/Downloads/701-3582-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp>.

br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 05 out. 2023.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2008. p. 11-25.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d85db4c1-65d1-42ef-828b-fa03fe746527/content>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 416 de 4 de junho de 2003**. Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

MINAS GERAIS. **Escolas estaduais atenderão alunos em tempo integral**. Belo Horizonte, 04 dez. 2004. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/875-escolas-estaduais-atenderao-alunos-em-tempo-integral>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 119, n. 8, p. 5, 13 jan. 2011. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/14460>. Acesso em: 21 set. 2023.

MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 119, n. 14, p. 1, 21 jan. 2011b. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/Home/pesquisaAvancada?text=Dispõe%20sobre%20a%20estrutura%20orgânica%20da%20Administração%20Pública%20do%20Poder%20Executivo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerai%20e%20dá%20outras%20providências.&datai=2011-01-20&dataf=2011-01-20>. Acesso em: 02 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular nº 2.663/2016 da SEE-MG**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adocio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2842-16-r.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais 2017-2018**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2017a. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 125, n. 145, p. 1, 03 ago. 2017b. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2017-08-03>. Acesso em: 23 set. 2023.

MINAS GERAIS. **A educação integral e integrada no ensino fundamental de Minas Gerais**: organização e funcionamento em 2018. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/04/documento-orientador-educac3a7c3a3o-integral-ef-2018-final.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento orientador das ações de educação integral e integrada no Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2019a. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/03/documento-orientador-educac387c383o-integrada-e-integrada-ensino-fundamental-2019-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023;.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2019b. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-noticias/137-resolucao-see-n-4-234-de-22-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Educação Em Tempo Integral Versão 2**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2020a. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_EDUCA%C3%87%C3%83O_EM_TEMPO_INTEGRAL_Vers%C3%A3o_2__1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e instui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2020b. Disponível em: <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/8-institucional/268-legislacao-2>. Acesso em: 07 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **REANP - 2021**: Regime Especial de Atividades Não Presenciais Documento Orientador. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1axg99VzpjPHWsODvMNaxk5Gn2aq9UUgE>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.672/2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4672-21-r%20-%20Public.%2008-12-21.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Ensino médio em tempo integral profissional de Minas Gerais**: construção de política inovadora com rede de parceiros. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2021c. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/ensino-medio-integral-profissional-de-mg-construcao-de-politica-inovadora-com-rede-de-parceiros/downloads/y48nlatc98pt58lprxc7mhmbaner>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20N%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador EMTI 2022-SEE-MG**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Acervo de notícias SEE**. [2023a]. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador EMTI 2023-SEE-MG**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2023b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/630260370/Documento-Orientador-EMTI-2023-pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Portaria nº 481/2023**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/portaria-no-481-2023-ee-coronel-jose-venancio-de-sousa-e-outras/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais**. [2023d]. 2011. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estud av** [S. l.], v. 15, n. 42, p. 153-168, maio 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/cpZF7ynpkrs9HZNDtmYxPhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: 5w2h - Plano de ação para empreendedores**. 2014. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18157/9964>. Acesso em: 25 out. 2023.

PRADO, J. C. **O projeto Escola viva, comunidade ativa como política educacional mineira**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13881>. Acesso em: 24 out. 2023.

RIBEIRO, G. J. O. **Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais: os desafios na implementação do programa em uma escola estadual na Superintendência Regional de Ensino de Almenara/MG**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/08/Dissertacao-Final_Georgenes-Jose-Oliveira-Ribeiro.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

SANTOS, D. J. **O Ensino Médio no PNE: metas, diagnóstico e estudo de caso**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/DIEGO-JOSAFÁ-DOS-SANTOS_REVISADA.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Faq Grêmio**. [2024]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/FAQ-Gr%C3%AAmio-Anexo-III.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, M. S. S.; NEGRÃO, A. R. M.; HORA, D. L. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: A política e a gestão em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1476–1493, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16595>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SOARES, T. M. *et al.* Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** [S. l.], v. 22, n. 82, p. 111-30, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100006>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOUZA, E. A. M. **Educação de Tempo Integral: uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014)**. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26715/1/EducacaoTempoIntegral.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUZA, E. A. M.; PALAFOX, G. H. M. Educação e contexto social - mediações pela escola de tempo integral: uma análise do PROETI da SEED/MG. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO*, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Realize, 2015. p. 1-4. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD4_SA9_ID1707_28052015215258.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2935553>. Acesso em: 15 set. 2023.

VERGARA, S. C. **Gestão de qualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO SOBRE FORMAÇÃO
PARA AS DISCIPLINAS DE AI DO EMTI EM 2022**

Prezados colegas de trabalho, para a minha pesquisa de mestrado, que aborda o EMTI, preciso de dados sobre possíveis cursos de formação para atuarem nas disciplinas das Atividades Integradoras que vocês tenham feito em 2022. Peço, por gentileza, que respondam às três perguntas seguintes. Será muito útil para mim essas informações!

Deixo claro que as informações serão usadas quantitativamente e, em nenhum momento, serão usados os nomes de vocês, apenas os dados coletados através de dados estatísticos.

Obrigada.

1. Quais disciplinas das Atividades Integradoras você lecionava em 2022?

2. Realizou algum curso de formação específico para lecioná-la?

3. Em caso afirmativo, qual (quais) curso (s)?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em 2022 e como foram superados?
2. Como os professores foram preparados para atender às demandas do Ensino Médio em Tempo Integral? Houve treinamento ou desenvolvimento profissional específico?
3. Houve alguma adaptação ou ajustes necessários ao longo do ano para melhorar o programa de Ensino Médio em Tempo Integral?
4. Quais foram os principais componentes da formação ou preparação oferecidos aos coordenadores pedagógicos para atuarem no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, e como esses elementos foram desenvolvidos para o sucesso da implementação?
5. Como o coordenador se envolve na formação de professores para o Ensino Médio em Tempo Integral? Quais estratégias ou programas de desenvolvimento profissional são usados?
6. Os coordenadores recebem apoio contínuo e recursos para aprimorar sua própria formação e manterem-se atualizados sobre as melhores práticas relacionadas ao Ensino Médio em Tempo Integral?
7. Quais são os principais desafios enfrentados ao coordenar a formação dos professores para essa modalidade de ensino, e como estão sendo superados?
8. Como o planejamento de ensino no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral difere da abordagem tradicional de planejamento, e quais estratégias são adotadas para garantir uma integração eficaz das disciplinas e atividades ao longo do dia letivo?

9. Como os coordenadores apoiam os professores na criação de planos de aula e atividades que promovam o engajamento dos alunos em um ambiente de ensino em tempo integral?

10. Como as disciplinas das atividades integradoras são planejadas para promover uma abordagem interdisciplinar e enriquecer a experiência educacional dos alunos no Ensino Médio em Tempo Integral?

11. Qual é o papel dos coordenadores na promoção da formação contínua dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?

12. Como as atividades integradoras contribuem para a formação global dos alunos, preparando-os para desafios do mundo real e promovendo habilidades de colaboração, comunicação e cidadania ativa? Quais são os resultados e benefícios observados dessas atividades?

13. Poderia compartilhar algumas lições aprendidas e melhores práticas que emergiram da formação e preparação dos coordenadores pedagógicos, bem como dos professores?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

1. Introdução

- a. Boas-vindas e Apresentação - Saudação aos participantes. - Breve apresentação do moderador e propósito do grupo focal.
- b. Contextualização do Tema e das regras de trabalho– Assistir ao vídeo proposto como disparador
 - Destaque para os objetivos da discussão, quais sejam: discutir sobre os desafios da formação e planejamento das disciplinas das Atividades Integradoras do EMTI.
- c. Regras: só uma pessoa fala de cada vez; evitam-se discussões paralelas para que todos participem; ninguém pode dominar a discussão; e todos têm o direito de dizer o que pensam

2. Exploração

- a. Experiências Atuais -Compartilhamento de experiências dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral. - Discussão sobre práticas eficazes e desafios enfrentados.
- b. Necessidades de Formação - Identificação das necessidades percebidas em relação à formação. - Troca de ideias sobre o desenvolvimento profissional desejado.
- c. Planejamento e Atividades Integradoras - Exploração das estratégias de planejamento e implementação de atividades integradas. - Discussão sobre desafios específicos nesse contexto.

3. Validação e Fechamento

- a. Síntese e Validação - Resumo das principais discussões e pontos destacados. - Validação com os participantes se suas preocupações foram abordadas especificamente.
- b. Agradecimento - Expressão de gratidão aos participantes pelo engajamento.

Este roteiro visa promover uma discussão estruturada e produtiva sobre formação e planejamento no Ensino Médio em Tempo Integral, abrangendo as fases de introdução, exploração e validação, para garantir uma análise abrangente e participação significativa dos professores.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Desafios da Gestão Pedagógica e de Planejamento das Disciplinas das Atividades Integradoras em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que, a partir da leitura de documentos disponibilizados pela escola pesquisada para análise, foram evidenciadas dificuldades no que diz respeito a aspectos como planejamento escolar, formação de professores e condução das especificidades pedagógicas da política, que delinearam, portanto, desafios na gestão pedagógica das disciplinas das Atividades Integradoras (AI). Nesta pesquisa pretendemos analisar como a gestão escolar atua em relação ao acompanhamento pedagógico das disciplinas das Atividades Integradoras do EMTI a fim de identificar os desafios existentes e propor ações que ajudem na superação dos mesmos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista e/ou grupo focal sobre o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual Educação para a Vida. A pesquisa pode ajudar a minimizar os desafios pedagógicos em relação à formação de professores e planejamento escolar.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a

outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Auxiliadora Maia Sá de Carvalho

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd/

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (31) 99702-1184

E-mail: auxiliadoracarvalho.mestrado2022@caed.ufjf.br

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Data: 16 de fevereiro de 2023

Entrevistado: Diretor da EEEPV

Pesquisadora: Com a implementação do EMTI na referida escola, houve aumento dos recursos financeiros destinados à manutenção, alimentação e gastos relacionados a este formato de ensino?

Entrevistado: Sim, houve um aumento dos recursos para manutenção e custeio das despesas da escola, proporcionalmente ao número de alunos matriculados no Ensino Integral, contados em dobro de acordo com o que determina a Resolução nº 4.789/2022 da SEE-MG-MG.

Pesquisadora: Em caso positivo, de que forma estes recursos chegam à escola? Em recursos específicos ou junto a outros recursos?

Entrevistado: Os recursos seguem o mesmo valor per capita de alunos, porém, como estes são contados em dobro, os recursos consequentemente dobraram.

Pesquisadora: Os recursos são suficientes para custear as despesas decorrentes do EMTI?

Entrevistado: São sim. Os recursos recebidos pela escola, devidamente gerenciados, são suficientes para cobrir as despesas e ainda sobra para investimento em melhorias na infraestrutura e aquisição de equipamentos.

ENTREVISTA 2

Entrevistado: Diretor da EEEPV

Data: 05 de março de 2024

Pesquisadora: Primeiramente, peço que assine o Termo de Consentimento, que autoriza o uso das informações coletadas em minha dissertação.

Entrevistado: Está bem.

Pesquisadora: Então...quais foram os principais desafios enfrentados durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em 2022?

Entrevistado: Então, o principal desafio foi a aceitação dos alunos. Porque eles alegaram que trabalhavam à tarde, que ia atrapalhar, né, por conta que alguns faziam cursinho. E eles se sentiam muito cansado. Então, primeiro ano foi...foi difícil.

A situação demorou um pouco para regularizar, né? Eles queriam sair mais cedo. Então o principal desafio foi lidar com o interesse dos alunos.

Pesquisadora: E como que a escola se adaptou para superar esse desafio?

Entrevistado: Oferecendo uma estrutura de qualidade. Uma merenda de qualidade.

Incentivar os professores a ter um... a ministrar aulas mais dinâmicas, né? Mais atrativas. Oferecer mais espaço. Dentro daquilo que era a expectativa dos alunos, como quadra de esportes, laboratórios de informática, de ciências.

Internet, disponibilizar internet ilimitada para os alunos. Tudo passando isso pela ideia de tornar a escola mais atraente e mais agradável, né? A merenda com qualidade melhor, mais fruta. Suco, coisas que eles gostam, né? Que eles sentem bem na escola, apesar do tempo longo de permanência, o espaço acolhedor é um espaço atrativo.

Pesquisadora: Os professores receberam alguma preparação específica para trabalho no Ensino Médio em Tempo Integral?

Entrevistado: Sim. O coordenador ministrou cursos, palestras para os professores mobilizando-os para se integrarem melhor com a estrutura do Ensino Médio em Tempo Integral. Vamos dizer que no primeiro ano houve sim uma mobilização, uma formação dos professores, né? Preparando-os para o

trabalho no Ensino Médio em Tempo Integral. Então, essa formação foi oferecida dentro da própria escola, pelo coordenador e pela equipe de especialistas.

Pesquisadora: E o coordenador pedagógico, ele recebeu algum treinamento específico, algum recurso para aprimorar a própria formação para depois ajudar na formação dos professores?

Entrevistado: Não, não só material, material para estudo e repasse na escola.

Pesquisadora: Esse material foi oferecido por alguma instituição específica ou ele mesmo que criou ou buscou esse material?

Entrevistado: Não. A Secretaria de Educação, a Superintendência Regional de Ensino encaminhava o material. O coordenador estudava, se apropriava do conteúdo e repassava para os professores.

Pesquisadora: O ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) ofereceu algum material ou curso?

Entrevistado: Então são cursos abertos, né? Não obrigatoriamente o professor tem que desenvolver esses cursos, né? Tem que se inscrever. A gente sempre incentivou que os professores participassem, né? Realizassem os cursos, mas nada obrigatório. O que era realmente eficaz e obrigatório era a participação nas reuniões formativas na escola, porque fazem parte do cumprimento do módulo 2 dos professores. Então, nessas reuniões que aconteceram as capacitações de formação dos professores.

Pesquisadora: E dentro dessa formação oferecida pela escola, quais foram os principais desafios enfrentados pela gestão?

Entrevistado: A demanda de atividades dos professores aumentou consideravelmente, porque também foi um momento de transição para o novo Ensino Médio, não é. Os professores reclamavam muito que a demanda era grande. Então, a gente tinha formação específica do Ensino Médio em Tempo Integral e a formação do novo Ensino Médio. Então eles se sentiram muito sobrecarregados. Era muito documento para preencher, para revisar, para ler. Era muita formação mesmo.

Então, houve uma sobrecarga. Os professores se sentiram sobrecarregados e reclamaram muito o tempo que estavam apertados para desenvolver tanta coisa. O novo Ensino Médio também... Ele veio com novas disciplinas e a maioria dessas disciplinas não tinham material. Ainda não tem, né? Material

específico, apostila, livro. Então os professores tinham que preparar o material, né? Isso aí envolveu uma certa dificuldade, professores e muitas reclamações.

Pesquisadora: Em relação ao planejamento escolar, como o planejamento de ensino no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral difere da abordagem tradicional do planejamento? Você percebeu alguma diferença do planejamento escolar tradicional para o planejamento escolar do EMTI?

Entrevistado: Você fala planejamento da gestão ou dos dois?

Pesquisadora: Professores dos professores.

Entrevistado: Sim, sim...Como eles passam mais tempo na escola, né? Então, por exemplo, eles não têm como fazer muitas atividades em casa, né, estudar muito em casa. O tempo deles de estudo deve ter foco na escola.

Pesquisadora: Estou dizendo em relação aos professores, planejamento que é feito pelos professores, hoje no Ensino Médio em Tempo Integral, ele é diferente? O planejamento que foi feito anteriormente no ensino tradicional ou manteve a mesma linha de planejamento?

Entrevistado: Então, é essa ideia mesmo porque, por exemplo, o professor planejava uma aula dentro de sala e o aluno cumpria aquele que era ensinado dentro de sala, em casa, estudava em casa, ele tinha tempo de estudar em casa, hoje não. Hoje, o professor, ele explica na sala e ele tem que disponibilizar um tempo para o aluno estudar, para o aluno fazer atividade dentro da sala, porque o tempo em casa dele é bem pequeno. Então houve uma mudança na forma do professor planejar a aula nesse sentido, né? A questão de lidar com o tempo do aluno maior dentro da escola. É, não tem mais tanto tempo para fazer trabalho, fazer outras pesquisas, porque ele fica mais tempo aqui dentro da escola. O planejamento do professor também teve que mudar. Ele mudou por conta não só do Ensino Médio de tempo integral, mas por conta do novo Ensino Médio. Agora o professor elabora os Guias de Aprendizagem por bimestre. Das disciplinas da BNCC. As demais disciplinas, das Atividades Integradoras, já não fazem o Guia. Talvez esse seja uma questão, né? Essas disciplinas não têm muito esse... esse direcionamento..., mas os professores seguem a ementa do curso. Isso já orienta bastante.

Pesquisadora: Em relação às disciplinas das atividades integradoras, a escola desenvolve alguma estratégia para integrar essas disciplinas com as disciplinas da base nacional comum?

Entrevistado: Sim, sim. Essas disciplinas integradoras têm tido melhor êxito quando o professor consegue fazer essa interação com as disciplinas da BNCC, né? Da base comum. A gente tem tido êxito em algumas disciplinas específicas, como práticas experimentais. Onde há o diálogo, né, entre o professor de Química, física, biológica, né? Projeto de vida também porque há esse diálogo, esse contato com os outros professores, né? É pesquisa e intervenção, algumas disciplinas conseguem sim, mas eu sinto um pouco da dificuldade dos professores em fazer essa integração. Até no ano passado a gente tinha reuniões específicas por área, que a gente tinha um coordenador por área, então isso facilitava um pouco esse contato, essa interação. E a partir desse ano já não tem mais esse coordenador de área. Eu acho que isso aí prejudicou um pouco esse alinhamento, para que haja essa interdisciplinaridade, dentro da sala de aula.

Pesquisadora: É qual é o papel do coordenador na promoção da formação contínua dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?

Entrevistado: Então, eu diria que o coordenador do Ensino Médio tem integral, ele é o coração do EMTI, é o papel do coordenador. É um papel central, onde ele vai desempenhar essa função de mobilizar os professores, né? De formar, de preparar, de acompanhar, de monitorar mais do que o diretor. Mais do que os outros especialistas, porque é o papel específico dele. Então é um papel central. A gente espera que o coordenador, que ele consiga fazer essa ponte entre os professores, alunos e a gestão, né? Ele é meio que uma ponte central, dentro da escola.

Pesquisadora: Como as atividades integradoras são importantes para a formação global dos alunos, apresentando os desafios do mundo real e promovendo habilidades de colaboração, comunicação e cidadania, você percebe benefícios já proporcionados nessas atividades na promoção da cidadania dos alunos?

Entrevistado: Sim, as disciplinas integradoras, elas possibilitam uma formação extra para os alunos, coisas que a base curricular comum não permitia. Trazer um pouco para a vida prática dos alunos, as reflexões práticas, né? A disciplina Projeto de Vida que permite uma autorreflexão, um autoconhecimento do estudante. Eu acredito sim, que teve um potencial muito valioso.

Pesquisadora: Você poderia compartilhar alguns aprendizados e práticas que emergiram da formação e preparação dos coordenadores pedagógicos e dos professores ao longo desse tempo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

Entrevistado: Então, o Ensino Médio em Tempo Integral mudou totalmente a estrutura da escola. A rotina dos estudantes, dos professores, né, da gestão escolar. Mas eu acredito que tenha sido, tenha sido muito frutuoso. A gente percebe que a relação entre professor e aluno, ela era muito restrita. O tempo no horário de 7 às 11:30. Então, a gente, o aluno, passando pouco tempo na escola, a gente não consegue estabelecer tantos vínculos com o estudante. Quanto a gente estabelece hoje o tempo integral, então a gente consegue formar melhor os alunos. É isso, né? A gente vai ter a primeira turma concluindo o Ensino Médio em Tempo Integral esse ano e a gente percebe essa diferença. Por esse tempo que eles estão passando na escola, eles adquiriram uma formação mais abrangente. O aluno vai sair com uma bagagem bem maior do que o ensino regular.

Pesquisadora: Muito obrigado pela participação.

ENTREVISTA 3

Entrevistado: coordenador geral do EMTI na EEEPV em 2022

Data: 06 de março de 2024

Pesquisadora: Boa tarde! Poderia, por gentileza, assinar o Termo que me dá autorização de usar os dados coletados aqui, nessa entrevista, na minha dissertação de mestrado?

E- Sim...

Pesquisadora: Então, vamos começar... Quais foram os principais desafios enfrentados durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em 2022 e como eles foram superados, se foram superados?

Entrevistado: Os principais desafios, o primeiro de fazer a implementação da concepção, né, da Escola da Escolha, que já foi durante o ano, então acho que isso foi bem complicado, porque o ano começou e ninguém sabia de nada, né? Eu também não. Então, todo esse processo de aprendizagem, de implementação da coisa, foi feito durante o ano. Então, isso para mim não foi positivo. Eu acho que a gente deveria ter feito isso antes. Já que a escola já sabia, já no ano anterior, que seria tempo integral, então acho que seria melhor que essa questão teórica da filosofia mesmo da Escola da Escolha fosse apresentada antes, e não durante o ano. É também assim o desafio, porque a escola sempre foi um turno só, de repente ser integral. Que não é uma extensão do primeiro turno. Então acho que essa é outra proposta e ficou mais difícil de acontecer. Também pelo currículo em si, que não dava muita brecha para ficar, muita coisa teórica.

Pesquisadora: E, no caso desta escola, o EMTI chegou junto com o Novo Ensino Médio...

Entrevistado: Isso, assim... a gente nem falou muito desse novo, porque a gente focou mais no integral. Algumas propostas sim, implementadas. Elas já foram colocadas porque estavam começando junto com o EMTI. Por exemplo, a parte das atividades integradas. O novo Ensino Médio traz essa proposta e o Ensino Médio em Tempo Integral chegou junto trazendo essa mesma proposta.

Pesquisadora: Você acha que isso impactou?

Entrevistado: Sim, também. É... porque, seriam 2 grandes propostas para o novo Ensino Médio. Mas a filosofia da escola da escolha, que é do tempo

integral aqui no estado. Aí é uma outra coisa, né? É uma, é uma outra proposta. Então eu acho que é muita informação de uma vez, é de uma vez só. Então... Eu acho que ficou difícil nesse ponto, de ter que fazer melhorias ao longo do ano. Os tempos de encontro que os professores tinham eram tempos pequenos. Para mim que estava na coordenação...era reduzido. Uma hora e meia por semana. Então também isso era desafiador, tinha outras demandas.

Pesquisadora: Você, como coordenador em 2022, participou diretamente da formação desses professores? Você acha que foi suficiente a formação oferecida aos professores naquele ano?

Entrevistado: Bastante. Não sei se vou poder dizer que foi, né? Mas, assim, a gente fez o que deu para fazer. Era uma demanda muito grande e eu também tinha minhas obrigações de professor, sim. Então, essa era uma coisa que realmente me pesou muito.

Pesquisadora: E os professores, alguns deles te repassaram de ter feito alguma outra formação além da que foi oferecida aqui na escola?

Entrevistado: Alguns disseram que fizeram. Alguns poucos. Mas assim não, eu não fui fazendo esse controle se fez ou não. Acontece. Certeza? Ou se não fez ou se fez, eu não tenho.

Pesquisadora: Foi feita, durante aquele ano, alguma adaptação, algum ajuste para melhorar esse programa do Ensino Médio em Tempo Integral aqui na escola?

Entrevistado: Então...

Pesquisadora: Podia fazer esse tipo de adaptação?

Entrevistado: Pois é, eu acho que assim, a escola, com o tempo, foi tentando fazer algumas adaptações na questão da convivência do aluno aqui, né? Para ele ficar aqui o dia todo. É nesse sentido, que você está perguntando? Ou na questão pedagógica?

Pesquisadora: É nesse sentido mesmo. É adaptação da escola para esse aluno se sentir melhor aqui na escola, para poder ficar esse tempo com uma qualidade melhor. Você participou desse processo, dessas adaptações?

Entrevistado: Eu não me lembro. Fiquei mais na parte pedagógica, essas partes estruturais foi com mais a cargo da direção, disse que teve de alguns recursos que foram colocados aqui na escola nem à disposição dos alunos.

Pesquisadora: E para você, foi oferecido alguma formação, uma preparação para te ajudar a atuar nesse contexto de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral?

Entrevistado: Assim, eu tive algumas formações mais específicas, por exemplo, tutoria e Projeto de Vida. Direcionado para a disciplina. É... formação, teve até no final do ano, teve uma formação que foi mais geralzona da escola da escolha. Mas assim, muitas coisas que eu trouxe antes, foi por iniciativa minha. Eu pegava os materiais, eu lia, dentro do tempo que eu tinha disponível.

Pesquisadora: E esses materiais você pegava no site da Secretaria de Educação ou do ICE?

Entrevistado: Eu pegava do ICE. Porque é tudo da filosofia, da escola, da escolha, né? Então, o ICE, ele fornecia esse material.

Pesquisadora: Simplesmente fornecia o material escrito, ou ele oferecia algum outro tipo de apoio para os coordenadores?

Entrevistado: Então teve um curso online, mas ele foi no final do ano, acho que foi outubro. Então, a princípio, ele fornecia o material escrito. Tinha os cadernos, ao todo, são 10 cadernos, inclusive. Foi por meio deles que eu fui pegando o que precisava, entendeu? Quer dizer, por exemplo, vamos fazer um conselho de classe, no molde da escola da escolha. Eu ia no caderno x, que tinha que ler, entendeu?

Vamos fazer falar das atividades integradoras, eu ia procurando, porque como são 10, eles são grandes, eu não consegui ler aquilo tudo. Eu ia pegando de acordo com a demanda que ia surgindo.

Pesquisadora: Entendi. Então, só para frisar essa parte do ICE, ele contribuiu com o material escrito...

Entrevistado: E o curso online. O curso online mais para o final do ano.

Pesquisadora: Se você precisasse entrar em contato com alguém para te dar algum suporte?

Entrevistado: Nem cheguei, porque eu acho que se precisasse, a superintendência que faria melhor essa ponte, né?

Pesquisadora: Entendi. Aqui na escola, em relação a essa formação, quais foram os desafios que você enfrentou e como que se superou? Quando você oferecia essa formação, propunha essa formação para os professores... Existia

algum desafio ou foi tranquilo? Como que você observa essa formação aqui dentro da escola? Como que isso foi recebido pelos professores?

Entrevistado: Então, no começo, eu lembro que eu tentava muito solicitar que fosse feita a leitura prévia do caderno, porque eu pensava assim: eu não vou ficar aqui dando aula explicando caderno por caderno, naquele modelo tradicional, sabe? Eu queria que fosse uma coisa assim, uma conversa ou um encontro, mas que aquele texto já tivesse sido lido anteriormente. Só que assim, não aconteceu, não existia essa leitura prévia. Inclusive me falaram, ah... você não vai poder contar muito com isso! Então, assim, acabou que ficou uma coisa bem mais expositiva, que era o que eu não queria, de ficar aqui explicando. Eu acho que fica cansativo, só que como eu percebi que não ia rolar essa questão de ter a leitura prévia, igual a gente geralmente faz na faculdade ou curso de pós-graduação... Acabou que no final foi mais expositivo, que era o que eu não queria. Mesmo assim, não estava contando muito com essa leitura prévia, não. E também não exploramos todos os cadernos, não sei se é a Glauci depois, continuou. Mas eu acho que não, não foram todos.

Pesquisadora: E em relação ao planejamento de ensino no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, ele se manteve o mesmo estilo de planejamento que era feito anteriormente ou houve alguma mudança com a implementação? Como que foi essa questão do planejamento dentro aqui da escola, em relação a esse contexto novo que se apresentava?

Entrevistado: Então, eu tentava ficar muito, muito ligado no plano de curso. Os professores sabiam que existia um plano de curso aqui na rede, aí eu ficava observando, né? Pelo caderno dos alunos, o material que o professor passava no período de provas, se eles estavam alinhados ou não a esses a esse plano de curso. Agora, algumas disciplinas, do grupo das Atividades Integradoras... Eu tentava ter um olhar mais, muito mais próximo, porque eu sabia que elas eram disciplinas novas. Então eu percebi que muitos professores estavam dando de forma tradicional, muito expositivo. E aí, como a gente estava começando o EMTI, a ideia é que fosse diferenciado, não é? Não ficasse o tempo inteiro com aula expositiva.

Então, esse planejamento, ele ficou, pelo menos eu acredito, né? Muito próximo do plano de curso. A maioria dos professores, pelo que dava a entender, estava ali seguindo e alguns professores eu percebi que teve a

iniciativa, nas integradoras, aquelas novas, de fazer uma coisa diferenciada...porque, também, assim, estava começando, né? Ficava difícil para eles.

Pesquisadora: E em relação a essas disciplinas das atividades integradoras.

Teve alguma estratégia para tentar integrar essas disciplinas com as disciplinas da base?

Entrevistado: Teve, teve. Mas assim, eu acho que falhou. Eu, na minha visão, acho que todas falharam, porque, pelo menos quando o ano terminou, talvez... pode ser que eu não falei direito, mas eu sempre deixei claro: gente tem essas disciplinas, elas têm que ter uma culminância. Está cheia de livro, de projeto na biblioteca. Eu pegava os livros, eu abria os livros com os professores, assim... Não teve nada, não saiu nada no final do ano, assim, não vi nenhuma, nenhuma culminância. E como eu, eu sabia que eu também já ia sair (da coordenação), eu também acabei que eu não... Por que que eu ia ficar "dando murro em ponta de faca"? Sabendo que eu já não vou ficar aqui mais. E eu estou vendo que a coisa não está andando. Então eu acho que eu usei um pouco a razão. Falei... ah, vou deixar terminar do jeito que está.

Pesquisadora: E em relação aos planejamentos, você falou que tentou acompanhar mais de perto dessas disciplinas das atividades integradoras porque elas são diferenciadas, certo? E aí, você acompanhou o plano depois dele feito, você participou da criação desses planos com sugestão de atividades? Estratégias, alguma coisa?

Entrevistado: Então eu sentei com, se eu não me engano, todos os professores que estavam com dificuldade. Então a gente pegava o livro da biblioteca. Abria, né?

Teve uma disciplina específica que eu praticamente fui falando: faz isso. E isso. Faça isso daqui, depois essa. Eu senti que a professora ficava esperando: e agora é assim que eu faço? Ou seja, eu percebi que não estava tendo muita iniciativa de buscar, sabe? Eu que tinha que buscar, se eu não pegasse o livro abrisse e falasse... eu falei, mas é absurdo, pensava, né? Não fiquei com essa obrigação, ele que tem que pesquisar, né? Mas assim, eu achei que poucos tiveram essa proatividade de falar: não, deixa, deixa eu abrir, né? Mas depois eu fui pensando bem, nem todo professor tem esse perfil de pegar livro na

biblioteca e falar, fazer aqueles projetos. Tem gente que gosta mais do expositivo, tem quem gosta mais do tradicional. Eu pensava assim: “Hélcio, você não vai mudar a cabeça dessa pessoa da noite para o dia”. Então é... eu acompanhei, eu abri livro, mas...né? Eu não estou lá dentro da sala de aula...

Pesquisadora: E você, acredita que essa abordagem interdisciplinar da BNCC com as Atividades Integradoras pode enriquecer realmente essa experiência educacional dos alunos?

Entrevistado: Nossa, com certeza, gente. Tanto é que no quarto bimestre a gente tentou fazer da copa, a interdisciplinaridade. Mas, assim, tinha as reuniões para o grupo por área. Então, eu acredito que as coisas estavam caminhando... para ter essa integração, sabe de dessa conversa maior. Mas aí, o ano virou, mudou muita coisa. Eu acredito muito nisso, nessa interdisciplinaridade, sabe? Eu acho que é possível fazer, sim. E eu acho que o grupo da nossa escola mostrou que tem pré-disposição para isso. Só que não teve mais tempo, né?

Pesquisadora: E o trabalho não teve continuidade?

Entrevistado: Quando é outra pessoa, é outro perfil. Então isso é muito natural.

Pesquisadora: Vou ler outra pergunta, você me desculpa se estiver repetitivo. Como as atividades integradoras contribuem para a formação global dos alunos, preparando-os para desafios no mundo real e promovendo habilidades de colaboração, comunicação e cidadania ativa? Você já observou aqui na nossa escola esses benefícios de mudança de postura ou alguma coisa em relação aos nossos alunos?

Entrevistado: Então... Então e o que que eu percebi? Que para isso acontecer o professor vai ter que fazer, né, esse, esse, esse, esse movimento... E eu percebi assim que não eram muitos, que tinha essa visão, muito de integrar, de desvencilhar de prova. Então, a questão do horário de prova era aquela briga, né? Ah, tem que ter horário de prova, não tem que ter... Outras formas de avaliação. Então, assim, na minha experiência como professor, eu vejo que isso é muito mais rico. Sabe, quando você quer trabalhar o tema x, ao invés de você ficar lá só expondo, resumo no quadro, você pode colocar ele dentro de um contexto real! E ele vê a relação desse x com esse contexto, eu acho que é

muito mais rico, só que esse processo de investigar dá muito mais trabalho, porque para poder construir isso...

Pesquisadora: Gasta mais tempo.

Entrevistado: Também e para você fazer isso, tem que estudar, você tem que ver ter ideias, tem que estar aberto para novidades, porque às vezes na Turma A dá certo, na B não dá. Então eu acredito nisso. E a outra é, quais são os resultados?

Pesquisadora: Resultados e benefícios observados dessas atividades.

Entrevistado: Então, eu aqui no Integral, eu não vi enquanto eu estava no integral.

Eu vejo que na minha disciplina de português, quando eu faço esse tipo de coisa, eu vejo que o envolvimento dos alunos é muito maior.

Pesquisadora: E para finalizar, você poderia compartilhar algumas lições aprendidas e práticas que emergiram da formação e preparação dos coordenadores pedagógicos, bem como dos professores. Bem, você disse que não teve essa formação, essa preparação.

Entrevistado: É, no início, não. Depois.

Pesquisadora: Mas durante esse ano que você esteve na coordenação. O que você aprendeu, o que que você percebeu e que poderia ser assim, uma luz para continuar... você já falou alguma coisa que no final do ano você percebeu que já estava começando a acontecer essa integração de uma forma melhor. Além dessa integração que você percebeu lá no final de 2022, tem alguma outra coisa que aconteceu ao longo do ano, que que vale a pena destacar, que foi positivo, foi bom?

Entrevistado: Então, eu até então sempre só fui professor, né? Então nunca tinha tido contato com o outro colega. E na função de coordenação, então, sempre não tive contato com o professor, não sabia da realidade deles. Então com a coordenação, eu conheci muita gente aqui na escola, conheci sim muita gente, muitos profissionais e vi que muita gente faz muita coisa boa aqui dentro, sabe? E que com o auxílio, com uma orientação, eu vi que 90% dos professores fazem muitas coisas boas e estão muito receptivos à essa questão. Isso me deixou bem feliz, foi uma lição que eu aprendi, que quando eu era só professor, eu sabia do trabalho do outro, né? Mas na função de coordenação, eu pude conhecer muitos profissionais e ver que muitas pessoas

aqui trabalham, e estão dispostos a fazer a coisa a dar certo, dava uma sugestão, aderiria. Não sei também se fazia por obrigação, não, mas da forma como fazia, parecia que estava aberto, sabe? Lições: eu gostei bastante da questão do grupo na intervenção pedagógica que a gente fez.

Foi uma coisa que quando eu era professor, eu pensava assim, gente, porque que alguém não faz isso? Sabe, as pessoas só ficam jogando a responsabilidade em cima do Português e da Matemática. Acho que... por que alguém não abraça todo mundo, não divide, dá para dividir. E aí eu fiz e vi que que é positivo, dá para fazer. Pode ser que não dê o resultado, porque a as turmas não... não sei. Depois, no final, vou te falar, né, como eu sabia que eu ia sair, então nem medi. O ideal era fazer uma comparação, né, da primeira diagnóstica com a atual, mas eu não fiz. Vi que foi bem bacana. Os professores tentaram, se esforçaram muito para poder fazer a intervenção dentro da sua disciplina, na habilidade. E aí eu vi que: gente, dá para fazer sim. Esse negócio, essa minha ideia que eu tinha antes. Ela é executável. E fiquei feliz por ter essa oportunidade de ter feito. Outras lições que eu aprendi... Muita gente tentou... Assim, a maioria dos professores da escola, eles abraçaram bastante, sabe? Inclusive eu lembro que o diretor e a supervisora, eles sempre falaram para mim que os professores, as pessoas na escola são ótimas. Mas eu não conhecia, só conhecia assim de longe, e daí eu pude ver que realmente era um grupo muito comprometido e que estava disposto, só que assim estava caminhando...né? Estava começando, então acho que eu peguei essa fase que tinha mais um pouco de resistência, de achar que tudo é chatice, de não acreditar nas questões pedagógicas, eu gosto muito dessas questões pedagógicas, sabe? Eu acredito muito nisso, então eu não fazia só por protocolo, por burocracia. Eu acredito mesmo nessas coisas, só que assim eu vejo que muitos professores ainda têm essa visão de: Ah... essas coisas de estado, são tudo uma enrolação, tudo não serve para nada. Ah, é para dar muita chance para aluno. Então, assim, eu vi que tem visões ali de educação, que se ficasse falando uma hora, não ia adiantar. Então, eu acho que a questão é repensar mesmo o conceito de escola. Dar mil chances para o aluno..., mas eu ficava pensando, gente, mas a gente está aqui para quê?

Pesquisadora: E cada aluno aprende de um jeito diferente...

Entrevistado: Eu sei que dá trabalho. A questão toda, acho que o desafio todo é, era isso, não é? Eu sabia que dá trabalho. O professor às vezes tem que estar disponível, mas é trabalhoso, é desafiador. São muitas coisas para conciliar e eu ainda com a minha demanda de professor. Então, as lições que eu aprendi é essa: que o grupo de 2022 era um grupo muito atuante, assim, no sentido de estar disposto a fazer mesmo. Tinha ressalvas, né? Tinha um questionamento de: Ah, isso eu não concordo, isso eu concordo, que isso é normal, né? Não tenha adesão 100%.

Pesquisadora: Agradeço muito pela colaboração.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE GRUPOS FOCAIS

GRUPO FOCAL 1

Participantes: Professores de Ciências Humanas e Linguagens da EEEPV

Data da realização: 14 de março de 2024

Legenda: M - Moderadora; P1, P2 e P6 - (Professores da área de Ciências Humanas); P3, P4 e P5 – (Professores da área de Linguagens)

M - Meu nome é Auxiliadora, sou pesquisadora do programa de pós-graduação profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora e agradeço a presença de vocês para participar do grupo focal onde a gente vai conversar sobre a visão de vocês e as percepções que vocês viveram em relação à formação continuada e ao planejamento desenvolvido pela escola durante o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral que começou aqui na escola desde 2022. Primeiramente, peço que vocês assinem o Termo de Consentimento, onde vocês me autorizam a usar dos dados coletados aqui em minha dissertação (pausa para todos assinarem).

Agora, para iniciarmos, vou exibir um vídeo que servirá de disparador para essa conversa (exibição do vídeo).

Bom, podemos então começar as discussões... Peço por gentileza que vocês, ao se manifestarem, se manifestem um de cada vez para que a gente possa entender melhor. Agora, se for necessário, vocês desejarem intervir na fala dos colegas uns dos outros, estejam à vontade, está bom?

Para iniciar eu gostaria que vocês compartilhassem as experiências de vocês no Ensino Médio em Tempo Integral, contando um pouco sobre as práticas que vocês têm desenvolvido, que vocês consideram importantes, e também os desafios que vocês têm enfrentado durante esse período de implementação. Quem deseja começar?

P1- No ano passado, eu peguei Inovação Social, Ciência e Empreendedorismo. E foi um grande desafio, primeiro porque a gente não tinha material nenhum, nós não recebemos nada, então eu tive que correr atrás desse material, planejando e fui procurando. A gente pediu várias vezes apoio para a secretaria, para a superintendência, e sem sucesso. Aí eu tive que colocar a mão na massa e ir atrás. E aí, eu fui aprendendo muito, na verdade, com os

meninos, como desenvolver projetos, o que eles gostariam de fazer. E para mim foi uma experiência muito legal, produtiva, com muitos desafios, claro, porque não tinha muita clareza do que era, porque, na verdade, era algo novo. A gente teve que construir, mas nós construímos juntos.

Então, foi bacana. E o resultado final disso foi a Feira do Empreendedorismo. É claro que foi a primeira, então assim, eu deixei à vontade para eles escolherem os temas, na verdade. Me surpreendeu porque todo mundo foi para o lado doce, produção de doces para vender, né? No primeiro momento, acho que porque foi mais fácil também, eles tinham mais experiência, era o que eles mais gostavam, então, na feira foi tudo doce, doce, doce, mas eu percebi que era algo que era deles mesmo. Como eu disse, deixei livre para eles escolherem, mas a surpresa foi que conseguiu sair alguma coisa, mesmo assim a gente sem muito apoio de fora. Claro que as supervisoras me ajudaram, aqui os professores, claro, as meninas da biblioteca, mas, assim, como eu já disse, a gente não teve esse apoio externo, superintendência, mas saiu a feira, saiu essa primeira feira.

Então, muitos me surpreenderam do jeito que eles fizeram, porque aí a gente estava construindo a planilha com os custos, o que eles iam ganhar. Então, eles estavam criando nas redes sociais, eles estavam fazendo propagandas. E o mais gostoso é que depois, no final da feira, quando a gente chamou os meninos para visitar e tal, teve uma equipe dentro de uma sala, que com o lucro que eles obtiveram com a venda dos docinhos, eles fizeram uma doação para a campanha de uma menininha que estava passando por uns problemas de saúde. Acho que é a irmã da Maria Luísa, me parece. E aí foi muito bacana, eles me surpreenderam porque eles fizeram, eles entenderam que eles podiam mais. Então, essa doação foi bem bacana, porque para a idade deles, a maturidade, 14, 15 anos, eles estavam chegando, era novo para eles também, e deu certo. Esse ano eles já estão me cobrando quando será a feira de novo, o que eles vão empreender.

Então, acho que isso foi muito positivo.

M - Alguém mais gostaria de compartilhar alguma estratégia que usou, que achou que deu certo?

P2- Como professora de Geografia e pegando o gancho da professora Leila, nós trabalhamos no ano passado uma feira com a temática voltada à

sustentabilidade. Eu achei muito importante convidar uma pessoa do setor da agricultura dentro do município para poder fazer uma palestra para eles e isso foi antes da feira. Então a gente preparou primeiro esse ambiente da importância de cultivar plantas, fazer o cultivo e resgatar essa cultura não só de cortes. Então, nós conseguimos o apoio da Secretaria de Agricultura, juntamente com a Prefeitura, claro, e as doações de mudas. Então, foi um trabalho maravilhoso. No dia da visitação, todas as mudas já estavam praticamente doadas. Não foram menos que 50 mudas que a gente conseguiu. Estou colocando a média só para ter uma noção, tá?

Passou um pouco disso aí. E o interessante que a pessoa, ele se dispôs a continuar fazendo o trabalho vindo na escola e semear no coração dos alunos essa importância, essa cultura da conscientização. É muito importante, voltada para a sustentabilidade. E é desafiador quando a gente fala do Ensino Médio em Tempo Integral, porque são várias situações que a gente tem que focar. A estrutura da escola, tudo muito novo. Eu, por exemplo, fiquei pensando, meu Deus, como que vai ser isto? E, a princípio, bailou pelas nossas mentes que teria que ter o domínio de ferramentas. Isso assombrou um pouco. Não que a gente está preso lá no tradicional, mas a gente não pode pegar o tradicional e jogar tudo fora.

É equilibrar o tradicional com o moderno. Eu não tenho que dominar todas as ferramentas, mas eu tenho que trabalhar de uma forma consciente, porque se eu não domino a ferramenta, então eu não devo nem fazer uso, porque se torna até perigoso. Mas hoje nós conseguimos fazer muita coisa além do pincel lá no quadro, além do giz, que é simplesmente a gente se posicionar na frente deles, que é um verdadeiro desafio hoje, com o professor estar na frente de uma sala de aula, junto com os meninos, pisando no chão da sala de aula, nessa era digital.

Porque existe a intolerância, o diálogo, Parece que agora o vídeo bom é aquele que dura 10 minutos, que isso é um mito, que a gente tem que derrubar isso. O vídeo bom é aquele que vai trazer sentido na vida dos nossos alunos e das nossas vidas. Então, eu acredito que a gente tem que trazer na bagagem, sim, para o chão da sala de aula muito amor, muita compreensão, um acolhimento. Eu vejo um acolhimento, todos os dias os nossos alunos são acolhidos.

Esse acolhimento tem que ser recíproco, não só com o corpo discente, com docente, discente e vice-versa. Eu vejo dessa forma.

Então, é necessário sim, a gente está sempre buscando inovar, fazer os cursinhos, porque é muito desafiador. E a escola, quando ela tem uma estrutura para tal, facilita. E a presença dos pais também, ela tem que ser aliada a essa estrutura. Isso é muito importante. E o outro desafio que eu vejo é a questão dos materiais didáticos que, lamentavelmente, eles não vêm fazendo um... não tem uma afinidade ali com o Guia de Aprendizagem, com o Plano de Curso. Então, o Guia, ele traz conteúdos ali alinhados, que já vem pronto, uma coisa toda pronta, só que o livro, quando veio para a escola, que nós tivemos que escolher os livros didáticos, aquela coleção ali, ela não bate com o Guia do primeiro ano, do segundo e do terceiro, é uma mescla de conteúdos. Que ora está no volume 6, ora está no volume 1, ora está no volume 4, é esse emaranhado aí que, lamentavelmente, ele ajuda a confundir um pouco esse aprendizado que é tão almejado. Então, é onde que o professor tem que estar buscando material didático, paralelo ao guia, porque ele não consegue encontrar tudo ali nos volumes que supostamente deveriam ser direcionados, primeiro ano, segundo ano e terceiro ano. Então, esse desafio, acredito que está acontecendo na área das ciências humanas, e não sei com as outras, mas assim, é o desafio que a gente tem que enfrentar com os alunos. E hoje a gente vê, assim, uma certa dificuldade deles assumirem que a leitura é importante.

Então, esse apego às telas, eles têm minado, os nossos alunos, Essa paciência de pegar um texto, pegar um livro, abrir e ler... E a leitura é a arma mais poderosa que nós temos. Então, enquanto persistir, enquanto nós estivermos persistindo nessa ideia de que a leitura é importante, que ela é importante, a gente às vezes acaba entrando num campo um pouco desgastante, porque eles querem ficar na tela. Mas não para fazer o uso didático esperado. Eles querem ficar na tela para joguinho, TikTok. Os meninos, a maioria joguinho. E as meninas, é TikTok mensagem. Então, é uma forma de entretenimento, não é educativo. É onde que eu vejo o maior desafio. Porque quando você usa a tela de forma educativa, a gente tem um mundo pela frente. O contrário é desgastante. E a gente já tem esse problema dos livros didáticos, que não estão alinhados todos com os guias. É onde que a gente está

buscando textos, trabalhando paralelamente com eles, eles acham que é muito material, que é desgastante, é onde que fica cansativo. E esse Ensino Médio em Tempo Integral, eu vejo que além das disciplinas básicas aí que a gente trabalha, tem essas outras atividades que devem vir complementando, voltada para a cultura, voltada para a música, que são os clubes aí que a gente tanto fala, formar o clube da dança, formar o clube da pintura, sei lá, e outras ideias aí. Mas tem que partir deles também o querer. E eles reclamam muito que é cansativo.

E a maioria do nosso alunado, eles não são filhos de pais ricos. A maioria tem pais assalariados. Eles reclamam muito que ficam o dia todo, que eles querem trabalhar, eles querem estudar e trabalhar, ter o dinheiro deles. Então, é outro desafio que eu vejo. Talvez, assim, alinhado com a palavra desafio, talvez a resistência deles, que no início eu senti demais. “Ah, não estou gostando, que eu fico o dia inteiro, preciso de trabalhar pra ajudar no sustento da casa”. Então eu pergunto: por que não ter uma bolsa para ajudar esses alunos? Eles vão ficar aqui, estudando, fica aqui uma jornada, começa às sete horas, vai até às dezesseis e trinta, e cadê a bolsa para ajudar esses alunos? É algo pensado, que vai realizar, ou vai ficar só na teoria?

Porque a maioria dos nossos alunos, nossos jovens, a maioria fala comigo, Neiva, eu preciso de trabalhar. Eu estudei e trabalhei a vida inteira e nós viramos gente. Agora eu fico perguntando e os nossos alunos que querem usar a tela para entretenimento, não é para a leitura, não é talvez para buscar um conhecimento, como vai ser esse futuro profissional? É importante o Ensino Médio tempo integral. Mas tem que ter essa bolsa, que eu penso, como uma motivação, porque eles precisam, sim, de trabalhar. A maioria precisa do trabalho para ajudar os pais em casa. Eu falo porque toda a vida que eu trabalhei, eu ajudei custear conta de luz, de água, tudo em casa. Então fica aí, né, eu não estou aqui usando termos técnicos, é o que eu vejo, e hoje eu vejo que eles estão, sim, aceitando mais a ideia, mas eu ainda vejo muita resistência em relação a essa jornada de sete até as dezesseis e trinta. Eu ainda vejo uma resistência muito grande.

M - Alguém gostaria de complementar com mais alguma coisa?

P3 - Eu quero complementar a fala da Neiva e da Leila, em relação ao guia, com a nossa realidade aqui da disciplina. Cada um tem a sua carga horária,

tem a sua realidade ali. O guia não está de acordo com essa realidade de horários, de frequência de aulas, ele vem com um conteúdo muito denso. Na minha disciplina, que é Educação Física, eu vejo um lado positivo que é o seguinte, não tem uma sequência didática igual tem Matemáticas ou outras disciplinas. Cada professor trabalhava de uma maneira, via o que estava em falta e complementava ali. O guia veio para organizar, esse foi um lado positivo. Só que o conteúdo que vem agora por bimestre, a gente não consegue cumprir com uma aula por semana, teve redução. Então, a gente tem um desafio, a gente tem que filtrar conteúdo, às vezes tem algum evento na escola e acaba acumulando. A gente tem que trabalhar naquele conteúdo depois, preencher o que não foi trabalhado, quando que a gente vai complementar isso? Então, eu vejo como um grande desafio para a gente, para todos nós. E no integral, foi um desafio quando começou, pós-pandemia também, foi um desafio para nós, para os alunos... A Neiva citou as ferramentas digitais, a gente teve que ter um domínio, foi exigido muita coisa burocrática, que às vezes a gente se ocupava, tirava um tempo nosso de planejamento na aula para preencher a parte burocrática, então acabou prejudicando um pouco a nossa prática com alunos. E por um lado também eu vi que é possível a integração com outras disciplinas, igual Projeto de Vida, né? A gente organizou palestras, né? Então a gente conseguiu, né? Com as outras áreas também, né? Conversar, né? O que eu acho que antes tinha, mas assim, o professor tinha que procurar ter uma ideia, um projeto para conseguir essa integração.

Agora eu tenho um o projeto integrador (disciplina), né, que a gente faz por área, né? Igual a Leila falou, a feira do empreendedorismo, né, ligando vários conteúdos, a feira cultural que a gente organizou na escola, né, que envolveu todas as disciplinas, então, foi um lado positivo que a gente conseguiu ver, trazer a realidade, né, com as coisas da sociedade, trazer para a escola, né, na forma de pesquisa, né, cada um com a sua área. O que eu coloquei aqui também é de a gente filtrar essa tensão do aluno com a tela. O aluno já não consegue manter 50 minutos de atenção na aula, a gente tem que buscar recursos e ainda tem a questão da resistência.

Então, eu vejo que a gente está sendo desafiado todo dia e tentando trazer as coisas melhores, mas essa proposta é que eu penso que tem que ser revista. Muita coisa assim, trazer a realidade e adequar mais com o que a teoria está

trazendo.

P4 - Então, complementando a fala da Neiva e da Adele, eu queria fazer só uma observação a respeito desse planejamento, porque acho que disciplina nenhuma não bate o plano de curso com o livro didático. Por exemplo, no português, o plano de curso é totalmente diferente do nosso livro didático. Então, você tem que fazer complementação e isso é muito difícil, porque você tem que estar trabalhando com extras, folhas extras, apostilas, igual eu gosto de pesquisar muitos materiais. E os meninos reclamam demais, eles não gostam de receber nada extra, a não ser aquelas três questões do livro didático. Então eles ficam reclamando. E não bate. Ainda mais que agora eles fizeram aquele recorte do plano de curso com os mapas, né? E pediu para a gente não desviar nem um pouquinho daquele mapa, então está pedindo assim, português, que trabalhem em cima daquele mapa, porque ele é um recorte do plano de curso. Então é mais um material que eu mostrei para os alunos que eu tenho que trabalhar, que não é o que eu quero, não é o que estou criando, entendeu? Mas que eu preciso trabalhar e eles reclamam demais. Esse é o meu desafio maior na parte das linguagens: eu tentar complementar, trabalhar o que não tem no livro deles, que está no plano de curso, que está no MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens) do bimestre, e não ter aceitação deles.

E por outro lado, o Projeto de Vida, que é uma eletiva, no primeiro ano, ele foi mais trabalhado, todo mundo, a escola inteira. Ele teve uma atenção especial, por ele ser a centralidade do modelo. O Projeto de Vida é uma eletiva que é central no modelo do tempo integral, da Escola da Escolha. Ele rege todas as outras disciplinas. Então, assim, todas as disciplinas tinham que caminhar junto com o Projeto de Vida. No primeiro ano, eu percebi que todo mundo teve mais atenção. Nós tivemos mais atenção, nós todos tivemos, né? Já no segundo, ele ficou bem, assim, largado, bem, assim, sem muita, como que eu quero falar, muita importância, sabe? E aí, eu tive muita dificuldade também. Por quê? Porque no primeiro ano, trabalha o lado pessoal do aluno, e o aluno, ele é fechado. Quando é para falar dele, ele não fala fácil, ele não fala. Ele se fecha. Pode fazer roda de conversa, os textos são bons, excelente material, mas não tem para o aluno, eu só tenho o livro do professor, então tem que estar reproduzindo. Aí reproduz o material para eles, eles não querem, eles não

querem aquele material. E lá na minha formação, que nós fizemos no primeiro ano, um dia de formação só, que nós fizemos um dia de formação, eles pediram que a gente trabalhasse os temas, são 40 temas. E falou assim: ó, seguinte, temos que trabalhar esses temas e se não chegar no final do ano, se não vencer os temas, a escola tem que passar para a SRE explicando, não trabalhou, não deu conta, não venceu os temas. Então, eu tenho a preocupação de vencer os temas e os meus alunos não gostam de estar rendendo aqueles temas, trabalhando os temas.

Então, com o lado pessoal do primeiro ano, foi uma dificuldade para levantar informações. Já no segundo agora, que é a questão mais dimensional, primeiro é a identidade, e agora vem mais o lado social. Então, está indo mais ou menos.

Outra coisa que eu gostaria de ressaltar aqui é a questão da formação dos professores, porque quando iniciou o Templo Integral, o novo Ensino Médio... Nossa, eu fiz um curso novo Ensino Médio, só que foi online. Então, muita coisa ficou a desejar e eu não consegui entender tudo, entendeu? Eu estudei muito, eu fiz o curso inteiro. Eu acompanhei, eu pesquisei, eu busquei. Eu fiquei muito preocupada, porque eu queria dar o meu melhor na escola. Identifiquei logo lá no curso com a disciplina Projeto de Vida. Eu pensava assim, eu quero pegar essa disciplina, eu quero pegar essa disciplina. Mas eu achei que o curso foi muito vago.

Ficou muito a desejar. E a gente não teve mais formações. No ano passado, em 2023, eu tive mais ou menos duas horas online de treinamento. Esse ano, nada ainda.

M - Esse curso foi oferecido pela Secretaria de Educação ou foi pelo ICE, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que é parceiro da Secretaria?

P4 - O novo Ensino Médio? A Secretaria de Educação, que ofereceu esse curso de novo Ensino Médio, que eram vários módulos, eu cheguei a fazer todos.

A professora Neiva também fez. Mas, assim, eu achei que ainda ficou vago. Eu acho que para a gente começar, a volta da pandemia, depois de dois anos, numa escola tempo integral, teria que ter uma formação melhor. Nós não fomos preparados. Eu vejo que a gente não foi preparada, a gente foi trabalhando. É tipo assim, você pegar um ônibus em movimento, pagar a passagem, descer

e ainda querer o troco, tudo junto. Eu acredito que ficou muito a desejar. Estou trabalhando, estou tentando dar o meu melhor, mas faltou essa parte aí de formação de professores.

M - E em relação à formação que foi oferecida pela escola durante esses dois anos, em 2022 e em 2023. Aconteceu a formação?

P4 - Pela escola, não. A gente assim, andamos junto. Lemos alguns materiais, mas eu não vejo isso como uma formação. Acho que deveria ter tido uma formação, um momento de formação do professor. Porque para a gente é tudo novo. Pegar o livro, os cadernos todos. Claro, a escola disponibilizou os cadernos. Mas uma coisa é você fazer leitura sozinho. Outra coisa é alguém te explicar, alguém te mostrar, alguém parar, discutir. Eu acho que isso aí é que precisa. Precisa e até hoje ficou a desejar.

E o curso de... parece que foi um momento só, que eu fiz um dia, pelo ICE, foi só no primeiro ano. No ano passado foram duas horas online e esse ano eu não tive nada.

P3 - Eu acompanhei a fala da professora Marli e, na maioria das vezes, eles (os cursos) são extremamente cansativos, pouco proveitosos, eu diria, porque é a mesma coisa que nós entrarmos para a sala de aula e ficarmos falando o tempo inteiro, o tempo inteiro na cabeça do aluno sem deixar que ele fale ou apresentar outro tipo de recurso. Então, esses cursos aí, eles eram assim, o tempo todo alguém falando, falando, falando, você tendo que, sei lá, querendo ou não, absorver aquilo tudo de uma vez. Pouco proveitoso, na verdade, eu acredito que essa formação tinha que acontecer dentro da escola, pessoalmente, via superintendência, via escola, inclusive nesses horários de módulo, de reunião.

Em suma, nós não fomos mesmo preparados para receber esse novo Ensino Médio junto com tempo integral. Eu peguei a disciplina de tutoria no primeiro ano, E aí o ICE, lá para agosto, ofereceu uma formação de duas horas também com os professores da rede de Pernambuco, porque lá começou primeiro, né? E colocaram a experiência deles. E aí foi um debate, mas duas horas só e ficou por ali. Então, todo mundo questionou, por que que só em agosto que tomou a iniciativa?

A gente teve que se virar o ano todo pra planejar, correr atrás.

A gente fazia grupo de WhatsApp, mais de 500 professores, pra tentar um material, um ajudando o outro. E não tinha o suporte.

M - Em relação à formação, então, do ponto de vista de vocês, a escola não ofereceu a formação no ano de 2022?

P2 - Do nosso ponto de vista, não ofereceu, porque fazer a leitura de um material... Eu não concordo com isso, eu não acredito que seja uma formação. Porque formação tem que ser todo mundo preparado. Passar passo a passo, discussão, ponto positivo e ponto negativo, não só ler os livros. Ler os livros a gente lê em casa sozinha. Não ofereceu, na minha visão. Teve alguma indicação pra gente fazer algum curso, né? Assim, foi falado pra gente fazer. É onde a gente tem que ter aquela disciplina. Se eu não estou tendo tempo de fazer aqui na escola, eu vou ter que fazer na minha casa. Se é no sábado, se é no domingo, se eu tenho tempo para a minha família, se nós estamos enfrentando problemas, problema é nosso. Essa é a verdade, tem que ser dita. A maioria dos professores trabalha em duas escolas, dois cargos, isso fica sobrecarregado, desgastante. Esse cumprimento de módulo, no meu entendimento, tem que ser aproveitado para isso aí, para os cursos. Então, eu fiz curso sim, juntamente com a professora Marli, foi uma falando com a outra, vamos fazer esse curso? (risos) Aí uma fala: que horas que nós vamos fazer esse curso? De madrugada, porque não está cabendo na agenda. Então, assim, fica uma coisa desgastante, ao invés de ficar prazeroso, fica desgastante. A formação continuada, ela é necessária, mas tem que ser realmente continuada e no conjunto, com todos, porque não adianta um faz lá sua formação, o outro faz outra coisa e a maioria não faz. Aí um fala uma língua, o outro fala outra língua e a gente acaba não chegando no alvo de forma conjunta. Então, ela é necessária que aconteça sim na escola, que a escola ofereça esse espaço. Mas tem esse desafio dos professores que trabalham em duas escolas, a jornada não é fácil, então acaba não tendo esse tempo aqui dentro, é onde a gente tem que fazer no outro tempo que a gente vai ter que arrumar. Lá na nossa casa, era no sábado, no domingo? Como é que vai ser isso? Porque há uma preocupação em buscar essa formação, né? Então, eu fiz sim, cursos... enfrentando problemas com família, com problemas de doença, e só Deus sabe a cabeça da gente como é que fica.

E aqui não tem esse professor que não enfrentou e tá enfrentando o problema. Todos nós estamos enfrentando. Então, assim, dividir esse tempo da escola, com a família, o nosso tempo pessoal que a gente não está tendo, é muito para a gente, né? Isso acaba assim sendo, eu vejo, o desafio maior. Eu vejo assim. E a gente acaba pagando pra trabalhar, sim. Porque na maioria das vezes a gente tira do nosso bolso para poder arcar, custear materiais, até mesmo com a formação continuada. Eu falo por mim. É uma apostila que eu quero imprimir, que eu não consigo ficar só tela, tela, tela, tela. Eu sinto a necessidade, sim, de imprimir, manusear, folhear. Eu sinto essa necessidade. Cada um tem a sua necessidade. E acaba a gente tendo que ter um gasto. Eu, por exemplo, eu não podia investir no notebook, tive que comprar um notebook, meu notebook. Aí depois que eu adquiri meu notebook, é que foi ofertado pelo governo, que chegou, depois que eu já tinha comprado o meu. Então, essa ferramenta eu tive que correr atrás dela.

Então, foi um gasto que eu tive que fazer, que eu não esperava ter naquele momento. Então, sim, mas é para o bem maior, é para melhorar. Então, eu não estou aqui reclamando de ter adquirido o equipamento, mas às vezes vem no momento que eu não poderia fazer aquele investimento naquele momento. Mas, assim, é importante, sim, a gente buscar essa formação continuada, ver com a escola o que fazer para que isso aí vá adiante, mas, assim, está desafiador mesmo. E eu vejo, assim, que esse apego às telas tem estragado muitos os nossos alunos e essa defasagem da aprendizagem pós-pandemia, isso aí não acabou. Isso vai arrastar por anos. E quando vem o Guia, vem as cobranças, a sensação que eu tenho é que não existiu pandemia. Que ninguém passou por esse problema.

A sensação que eu tenho é que está tudo normal... Não está tudo normal! Eu olho pro meu aluno de terceiro ano, eu tenho que entender que ele está defasado. Ele precisa de matéria até do nono ano. Do Ensino Fundamental. Do primeiro, do segundo, do terceiro. E eu não vejo isso no guia, esse alinhamento com os livros didáticos, que a professora Marli colocou aí, da busca dos materiais para trabalhar o Projeto de Vida, que é um excelente trabalho, né, que a gente vê. Mas assim, é complicado nesse sentido, porque as coisas parecem que andam um pouco na contramão, ela só não piora porque a gente tem essa consciência de trazer o melhor para eles. A gente tem

essa consciência, todos nós aqui estamos conscientes, então eu vejo assim, que trabalhar hoje, com guia, toda alinhada ali, bonitinho, que vem pra trabalhar, ainda pedindo pra trabalhar os mapas, né, é difícil. Você é artista, digamos assim, você tem que ser talentosa com isso. Isso leva tempo.. Para a gente replanejar tudo isso, né? Quando eu preciso de um tempo para replanejar as minhas aulas, guia, livro didático, mapa, e um tempo para fazer os cursos da formação continuada... É como se tivesse uma sobrecarga indo além do normal, indo além do normal. E eu cumpri, cumpriu? Essa pergunta fica até meio fora da realidade quando eu levo em consideração que os meus alunos estão todos na defasagem da aprendizagem. A pandemia existiu, não foi invenção, e a pós-pandemia está aí. Eles têm dificuldade, então a gente tem que voltar lá atrás, alinhar o conteúdo para poder fazer a caminhada com eles. Então, eu acho que agora não é focar na velocidade do conteúdo, é focar na direção. Então, nós vamos ter que focar na direção e não na velocidade dos fatos. O contrário, nós vamos estar fazendo um papel que não é o que a gente está esperando, que é alcançar a aprendizagem do aluno, como um todo. Então a gente trabalha aqui as dimensões intelectual, a dimensão física, afetiva, social, cultural e isso requer direção e não velocidade dos fatos, é o que eu entendo dessa forma. E só pra fechar, que a Virgínia também quer falar né, Virgínia? Eu vejo que as excursões educativas são a nossa salvação também, porque eles adoram uma excursão. Então a gente consegue trabalhar com eles a questão da disciplina, tem que ter disciplina e trabalhar outros quesitos com eles para chegar nas excursões como para uma UFMG, para uma UFOP, para uma VSB, para uma MRS. Vejo outros professores trabalhando, para uma fazenda, um cultivo de goiabas, enfim, para outros locais que são educativos, que trabalha disciplina, várias disciplinas, disciplinas de forma interligada com outros professores, isso é rico. E isso aí é um conhecimento que eles adquirem para a vida, que ninguém toma deles. Então, acho que isso aí é um espaço bacana, que a gente já faz aqui na escola, que já está no nosso planejamento, e que tende a quebrar um pouco esses desafios.

P5 - Bom, o que eu queria colocar aqui é a situação seguinte, no processo de formação continuada do professor, nós estamos sempre buscando uma formação. Eu dou aula de inglês, eu faço um curso de aperfeiçoamento pela...

é... pela Secretaria de Estado de Educação, na Escola de Formação de Professores, então é alinhar o Inglês e a Base Nacional Comum Curricular. Então, como ensina inglês dentro da base nacional. E, ao mesmo tempo, eu fico pensando o seguinte, que a gente busca sempre aprimorar os nossos conhecimentos e, quando a gente chega aqui na sala de aula, a gente se sente frustrada porque os alunos não correspondem à expectativa que a gente criou em cima deles. E aí, assim, a gente traz o material? Traz. A gente pensa em dar uma aula com vídeo, dar uma aula com tradução, dar uma aula como poderia ser num cursinho de inglês. Claro que eu poderia fazer isso, mas os alunos às vezes não deixam. Eu acho que assim, é a primeira vez que eu trabalho numa escola que é integral, porque na outra escola eu sempre trabalhei de manhã e à tarde, mas era assim, ensino regular. Lá não tinha escola integral. E lá dava um Ensino Fundamental mesmo, de manhã e à tarde. E aqui é a primeira vez que eu pego uma turma de ensino em tempo integral. Então assim, eu gosto de trabalhar na escola daqui. Gosto muito, mas é assim, no quesito de disciplina, a questão fica falhando um pouco. Meu trabalho, eu não gosto que meu trabalho fique assim... Porque a gente tem tanta coisa boa para poder oferecer para os meninos, e eles (bobos), eles não sabem aproveitar aquilo que eles têm, quando eles estão na escola. Só comecei esse ano com escola integral. Então, eu espero que tenha agregado a sua pesquisa e que você seja muito bem-sucedida. Obrigada.

M - Alguém mais?

P6 - Vou só complementar aqui uma coisa que me chamou a atenção. Porque eu trabalhei o ano passado um mês só, substituindo a professora Neiva. Esse ano provavelmente eu ficarei até dezembro, mas o que me chamou a atenção é que uma minoria, provavelmente, que vai prestar o Enem esse ano e eu sinto que essa grade curricular, ela prejudicou quem só tem o ensino público oferecido na cidade para ajudar a fazer o Enem. Porque terceiro ano, uma aula de Geografia por semana, se você pega o guia do primeiro, do segundo e do terceiro ano, o guia do terceiro ano é muito mais denso do que o do primeiro. Eu até comentei com a professora Neiva que eu estou tendo que rebolar para eu conseguir atingir tudo que tem que passar no primeiro, no primeiro bimestre para o terceiro ano. E além disso, a falta de disciplina dentro da sala, porque atrapalha quem quer. Então, é assim, tudo que as outras

meninas já falaram, é o que eu penso também, e a única coisa que eu queria complementar é sobre isso, porque prejudicou. Eles já estudam de sete às dezesseis e trinta. Vai fazer um cursinho que horas? Quem quer prestar o Enem? Porque eles ficaram defasados, porque na prova do Enem não vai cobrar eletiva... Não vai provar, como é que fala, das áreas de... Eu estou por fora, ainda não sei muita coisa sobre o Ensino Médio em Tempo Integral, mas eu senti assim, que no Enem cobra Português, Matemática, Física, Química, Geografia e História. Qual que é a atenção que está tendo, em Inglês, qual a atenção que está tendo para essas matérias? Sendo que a prova nacional, o Enem, não mudou. Infelizmente, quem está na escola particular vai mais uma vez sobressair, porque eles estão tendo essas matérias, estão vendo essas matérias. E quem está no Ensino Médio em Tempo Integral da escola pública não vai ter nem tempo de estudar. Os colégios particulares são tradicionais no ensino. Eles são muito tradicionais, são metodologistas, conteudistas. Então, assim... É uma inversão, o que a gente está perdido, né? Pegando em específico aqui o Exame Nacional Enem, eles cobram a matéria, o conteúdo, e que é diferente daquilo que a gente consegue passar hoje. Pelo número de aulas que não é o suficiente, principalmente a gente sente isso na área de humanas, eu acho que a baixa em aulas foi em todas as disciplinas, né? Porque perdeu, Matemática também perdeu, química, geografia, todas. Mas eles não deixam de cobrar lá no exame nacional. Então, assim, isso acaba excluindo muitos dos nossos estudantes da escola pública comum.

P2 - Complementando o que a Priscila falou. Essa redução da carga horária que a Priscila apontou muito bem ali, foi muito bem sinalizada, isso aí, no meu entendimento, isso é uma falha. Horrível. Por quê? Com duas aulas de geografia em cada turma já não é fácil, porque não existe um professor que vai trabalhar cartografia e a parte geopolítica, é tudo mesclado. Apesar, eu vejo que aqui a gente foca muito a parte geopolítica, que eu vejo, mas duas aulas é muito pouco de geografia para trabalhar todos os conteúdos propostos ali no guia. Dirá uma aula, uma. É praticamente nada. Eu acho que isso não é pouco caso, é caso nenhum com alunos, com a categoria. E a responsabilidade, a cobrança, ela é para todos da mesma forma. Então, o que eu vejo? Uma aula de geografia por semana. Agora, outra coisa que eu quero pontuar aqui muito bem, que acredito que vai te ajudar demais aí no trabalho, eu nunca vi em toda

a minha vida, um aluno que não tem filosofia, por exemplo, no primeiro ano. Depois quando chega lá no segundo ano, ele tem filosofia. Quando chega lá no terceiro ano, ele tem filosofia.

Como que eu, Neiva, ou outro professor da área, vai trabalhar filosofia com aluno de segundo ano, terceiro, sem nem vir o ano primeiro? E não existe filosofia, meus amigos, no Ensino Fundamental. Então, nós vamos fazer malabarismo, milagre na cabeça do aluno? Isso é uma falta de respeito. Então, não coloca a sociologia em determinada turma, e coloca em uma turma e coloca na outra. Isso virou o quê?

Ou parece que a ideia é não colocar filosofia e sociologia e minar a história e a geografia. Parece que as ciências humanas estão perdendo o valor diante das atas. Matemática, Língua Portuguesa tem muito... aí quando vai fazer o Enem, vai prestar um concurso, não é só Matemática e Língua Portuguesa. Nós temos lá todas as disciplinas sendo cobradas. É assim que funciona. Então não dá para ficar brincando de gato e rato. A gente tem que entender que a coisa é muito mais séria, e eu pergunto para mim mesma todos os dias, a educação é prioridade? Prioridade para quem? Para a minoria ou para a maioria? Fica aí a pergunta que eu não quero calar, né? Aí quando fala o Ensino Médio de tempo integral, é a escola atrativa, o que que é o atrativo? Porque toda instituição tem regras, e essas regras elas têm que ser respeitadas, aí quando fala da disciplina que é o desafio aí para todos. Eles têm que entender que eles estão numa escola de tempo integral... que é desafiador sim, ficar aqui de 7 horas até as 16h30, mas não é só para eles. Também para o profissional que trabalha em duas escolas, aquele profissional que tem filho, que tem família, tudo isso é desafiador. Porque o cérebro que a gente entra com ele para a escola é o mesmo que nós vamos para as nossas casas. Não existe dois cérebros, um que eu fico lá na minha casa, um que eu fico na escola. Ele é um só. Então, nós somos emoção, nós somos razão, nós não somos só a razão. Então, eu vejo assim, a escola tem que ser, sim, atrativa. Mas tem que ter as regras, essas regras têm que ser respeitadas, porque a nossa instituição tem regras. Então, é cabível a eles entenderem que tem que respeitar as regras. Não é sair a hora que quer. Eles não vão chegar numa empresa e sair na hora que quer. Eles não vão fazer um mestrado fazendo o que quer, porque tem as regras, tem as normas, tem que ser seguida. Tem

tempo hábil para dar conta de tudo, fechar tudo. Não é? Nós não conseguimos concluir aquilo que a gente começou. Então as regras têm que ser respeitadas. Eu vejo isso. Eles têm que entender isso.

Porque até parque de diversão tem regra. Até o parque de diversão. Então você está aí fazendo seu mestrado, você sabe o compromisso que você tem que ter, a responsabilidade que você tem que ter e o desafio que é fazer mestrado trabalhando em duas escolas. Com a família que tem que dar atenção, filho. Então, é desafiador. Eu acho que eles não poderiam burocratizar tanto como eles burocratizam dentro de uma escola, seja Ensino Fundamental, séries iniciais, séries finais, Ensino Médio em Tempo Integral... E a nossa vida lá fora. Até para fazer um mestrado, eu acho muito burocratizado. Então, se a ideia é uma formação continuada, porque eu estou falando da facilidade para todo mundo, mas ajudar que esse caminho não seja tão penoso, para que, de fato, essa formação continuada, ela seja inclusiva e não exclusiva, que o mestrado seja para todos, não para uma minoria, para a maioria. Porque pergunta para mim se eu não quero fazer mestrado. Um doutorado? Quero. Mas e as condições que são impostas? Porque quando a gente começa a ler um edital, se a gente não for firme, a gente desiste. A gente começa a achar que nós não vamos dar conta. Porque fica parecendo que ninguém pode adoecer, que não pode ter problema no meio do caminho. E aí? Como lidar com isso? É oferecer a condição ou é criar obstáculos? Ou oferecer a condição e dar condição para a gente realmente trilhar esse caminho?

Porque eu li o edital do mestrado, eu sou uma que queria muito ter feito o mestrado, e não pude fazer. Ainda bem que eu não comecei. Por quê? Olha, você vê, ainda bem que eu não comecei, sendo que eu quero começar. Eu tive sérios problemas na minha família com a saúde, E se eu tivesse fazendo mestrado, eu juro que eu não teria cabeça pra poder equilibrar as duas coisas. Não teria mesmo. Entendeu? Então fica aí, não sei se está ajudando aí, né? Espero que esteja, que fique esse alerta aí também. Porque fazer mestrado, gente, trabalhando numa escola de tempo integral e trabalhar no Ensino Fundamental, que eu sei que você trabalha, professora Auxiliadora, isso não é brincadeira não, isso é um grande desafio. E outra coisa, a gente não pode perder a nossa saúde. A gente tem que ter tempo para pensar na nossa saúde também. Então eu vejo assim, esse momento que nós estamos aqui, ele

é muito importante, porque fica parecendo que é tudo maravilha com o Ensino Médio em Tempo Integral. Tudo maravilha? Só quem está aqui dentro sabe os grandes desafios que nós temos que lidar todos os dias. O governo que tem que ter um olhar mais atento para a categoria, mais valorização, porque é uma vergonha esse salário que a gente ganha, é muita cobrança e o salário que é bom, nada. Nós pagamos para trabalhar, gente. A gente paga para trabalhar. Então nós estamos aqui, é por amor? É, eu estou aqui por amor, mas eu também estou aqui porque eu preciso pagar minhas contas que não são só no final do mês. São todos os dias. Todos. E todos nós estamos aqui porque nós amamos a nossa profissão. Porque se nós não gostássemos de fazer o que a gente faz, nós não estaríamos aqui. Porque a cobrança, cada dia que passa, aumenta.

Cada dia que passa, aumenta. Não são poucas não, são muitas. Então, eu acho assim, nós estamos sendo guerreiros de estarmos aqui. Todo dia chegando motivado, querendo fazer o nosso trabalho. E tem que ter, sim, essa resposta dos meninos. A resposta é o respeito. É o respeito. Então, a gente tem que aprender a se respeitar mais. E dar mais o respeito, até pra gente se sentir motivada e entrar dentro de uma escola de tempo integral. Isso aqui não é brincadeira, não. O nosso rendimento de manhã é um. O nosso rendimento à tarde é outro. E o nosso rendimento à noite é outro. Nós não somos de ferro, nós somos humanos. Então, o sistema não pode tratar a gente como se a gente fosse uma coisa. Nós somos humanos. Então, assim, nós estamos sujeitos a tudo. Então, nós estamos olhando para os nossos alunos com um olhar carinhoso... estamos. Mas tudo também tem limite. Eles têm que ver que tem regras, que tem que ter respeito. E, enfim, a gente continuar trabalhando em equipe, igual nós estamos. Porque se o trabalho não for em equipe, gente, ninguém dá conta.

P4- Só para complementar aqui a fala da Neiva mais uma vez, quando ela fala dessa questão de sobrecarga, eu penso no retrocesso que a gente teve, essa questão de preenchimento exagerado de papel. Isso me causa um estranhamento, uma coisa que eu fico pensando toda vez: gente, onde, para quê, para que essa quantidade de papel para preencher, para que tanta burocracia? Sendo que a gente poderia estar aproveitando o nosso tempo para planejar aulas melhores, trazer algo mais motivador para os nossos alunos.

Isso acaba nos desmotivando, eu acho que é isso, essa cobrança em preencher papel. Eu acho isso tão ridículo, tão desnecessário, porque uma coisa é você planejar a sua aula, é óbvio que a gente tem que fazer. Outra coisa é preencher papel para ficar bonito para mostrar para a superintendência, para mostrar para a inspetora, para não sei o quê, para não sei quem... Eu acho isso completamente absurdo e desnecessário. Até mesmo, às vezes, para pais que são leigos no assunto... Quer conhecer a escola? Vem aqui, é muito mais interessante do que ficar preenchendo papel, colocando bobagem, que objetivo que você vai atingir. A gente tem que pensar muito mais também no emocional nosso e do nosso aluno, do que ficar tão agarrado a tanta coisa que você tem que tentar colocar na cabeça do aluno. Porque tem muita coisa que é desnecessária.

Se a gente parar e fazer uma reflexão do que vai servir realmente pra vida do nosso aluno... Porque, por exemplo, eu vou pegar aqui como base uma educação financeira de verdade. Se o aluno realmente tem uma matéria como essa, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, todo mundo sabe o quanto isso vai ser importante para a vida dele. Se ele tem uma educação ambiental do ensino, lá desde a base, do início até o final, como que isso vai melhorá-lo como ser humano, como que ele vai aplicar isso na vida dele. Você pega outras matérias que foram enfiadas na Matriz Curricular e você não tem noção, a gente não tem nem noção para que vai servir, qual é a utilidade disso na vida desses alunos.

P3 - É um outro grande desafio que a gente tem aí, é esse. Unir a teoria e a prática, que também é desafiador alinhar. E quando vem essa defasagem da aprendizagem com a pandemia, ficou muito claro que o importante não é trabalhar só os aspectos cognitivos, que deveria zelar pelos aspectos socioemocionais, porque essa pandemia, ela mexeu com todos. Seja com a saúde física, mental, espiritual, que às vezes não é falado, mas ela existe. Então, isso mexeu com esses ângulos todos aí. Não teve esse ser humano que não passou por essa mexida, digamos assim. Que não teve um problema com a pandemia. Todos nós sofremos, sim, com essa pandemia. Então, há que se equilibrar os aspectos socioemocionais com os cognitivos. Dizer que está cumprindo é uma coisa, a coisa acontecer de verdade requer tempo, requer que melhore essa grade curricular, que aumente essas aulas de

Geografia, que aumente de História, que venha com mais de Filosofia, com mais de Sociologia, tem que ter essas aulas. É um espaço que a gente tem para trabalhar o nosso aluno enquanto um cidadão ativo. Então a gente precisa de entender isso, equilibrar esses dois lados aí, o socioemocional com o cognitivo. Isso não é fácil mesmo, não. Não é, isso vai levar muito tempo. E fica a pergunta de novo, que não quer calar. A educação é realmente prioridade? Para quem? Para a minoria ou para a maioria? Porque eu não consigo enxerga-la até hoje como prioridade para a maioria. Não quero ser pessimista, não estou sendo pessimista, eu estou sendo realista. Eu tenho para mim que a educação hoje, ainda no modelo Ensino Médio em Tempo Integral, continua sendo para poucos, porque a educação, para mim, ela nunca foi para todos. Se a gente pegar os dados históricos e começar a estudar lá na idade média até hoje, a gente vai entender isso claramente. Porque é uma forma de dificultar, até no mestrado quando vai fazer... mudou de horário, vai entrar numa faculdade federal? A gente vê tanta burocracia. Então, isso é para a maioria, gente?

M - Mais alguma colocação? ... Eu agradeço a participação de todos vocês.

GRUPO FOCAL 2

Participantes: Professores de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias da EEEPV

Data da realização: 21 de março de 2024

Legenda: M - Moderadora; P7, P9 e P10 - (Professores da área de Matemática e suas Tecnologias); P8 e P11 – (Professores da área de Ciências da Natureza)

TRANSCRIÇÃO DE GRUPO FOCAL MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA 21 de março

Para identificar as falas foi utilizado as siglas:

P- Pesquisador

P7, P8, P9, P10 e P11- professores do grupo focal

M - Boa tarde para vocês. Primeiramente eu quero agradecer a presença e me apresentar. Meu nome é Auxiliadora Maia Sá de Carvalho, eu sou pesquisadora pelo programa de pós-graduação profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora e estou fazendo uma pesquisa sobre o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral aqui na escola em que vocês trabalham. A proposta para hoje é desenvolver um grupo focal para que eu possa coletar dados e, depois, fazer uma análise sobre a percepção de vocês em relação a esse processo.

Para começar, gostaria que vocês assistissem um vídeo.

(Exibição do vídeo...)

Bom, a partir do vídeo, mas principalmente a partir das percepções de vocês, a gente pode começar agora com as discussões. Peço primeiramente para que fale um professor de cada vez, para que a gente possa se entender melhor, mas a qualquer momento que vocês quiserem complementar a fala de um colega, ou ao final da fala do colega aproveite alguma coisa que o colega já tenha dito, sintam-se à vontade. Poderíamos iniciar, então, pelos desafios que vocês enfrentaram durante esse processo, como que eles foram superados, se foram superados... Como que vocês observaram esse processo aqui, nesses dois anos?

P7- No início a gente teve um bloqueio muito grande dos alunos por não estarem se adaptando a estudar o dia inteiro, né? O horário integral. Com o passar do tempo, eles já foram habituando um pouco mais e começaram a vivenciar coisas novas, como as disciplinas diferentes... Tentando trabalhar de forma a atender às suas necessidades. Eu, falando pela minha área, a parte do nivelamento de Matemática, ajudou muito nessa parte, porque você está focando com coisas que a gente trabalhou com revisões passadas. Aproveitando não só esse período nosso, que estava em um período de pandemia, quanto nos conteúdos também voltados para a disciplina anual. A parte de Estudos Orientados também foi muito interessante, porque a gente conseguiu dar suporte no nosso conteúdo de matéria. E, assim, transferindo trabalhos, provas, atividades extras para essa disciplina para facilitar um pouco mais o nosso desenvolvimento de conteúdo. E, assim, a gente fez uma coisa voltada que enriquece os alunos nas outras temáticas também, que acho que pode estar agregando alguma coisa futura para os alunos em si.

P8 - Eu, como professora de Projeto de Vida, vejo como uma grande oportunidade... E hoje eles já enxergam isso, essa oportunidade de ver o futuro deles fora da escola, conseguir trabalhar isso aqui dentro, na escola, para frente. Coisa que não existia antes. Então a gente consegue trazer ele pensando no profissional, naquilo que ele quer ser fora da escola. E de uma maneira diferente, trabalhando uma didática diferente aqui para eles. Hoje eles já entendem isso.

M - E você percebe algum desafio, além do ponto positivo de ter essa didática diferente, teve alguma dificuldade durante esse processo?

P8 - Trazer uma didática diferente para chamá-los e não ser uma aula comum, né? Porque se fosse uma aula comum, eles não iam se interessar. Mas, quando a gente traz uma didática diferente, algum recurso diferente, eles se envolvem mais. Então, se não tiver um recurso diferente, realmente, eles não se interessam tanto.

P9 - Bom, o que eu vejo principalmente em quem está chegando do Ensino Fundamental é a diferença, a adaptação para o tempo integral, porque até então só estudava o meio período. Então, aí vem o cansaço, etc. Essa adaptação nos primeiros anos, principalmente, é que eu vejo, mas isso é só nos primeiros momentos.

M - A escola adota uma estratégia para facilitar essa adaptação?

P9 - Com certeza. A escola tenta manter um ambiente o mais agradável possível, o mais saudável possível, dando liberdade para os alunos e uma excelente alimentação. Os alunos têm três refeições, duas refeições por dia, mais o café da tarde.

P10 - Então, A escola tem várias práticas diferentes da sala de aula, que ajuda a chamar a atenção do aluno para manter ele, deixá-lo mais focado. Tem laboratórios de Ciências, de Informática, duas quadras... muita área verde externa que dá para aproveitar com aulas mais dinâmicas. Principalmente depois do almoço, que o sono já bate. Se não tiver um diferencial, você perde o foco dele.

P9 - Aproveitando o que o Gustavo e o João já falaram, acho que o maior desafio encontrado por todos foi o bloqueio que eles tiveram, os alunos, né? Chegaram aqui do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, eles ficaram aqui o dia inteiro, estudando... Uns porque já queriam trabalhar, né? Pensavam: "Entrei para o Ensino Médio, já preciso ajudar em casa, já estou ficando mais velho". E para a gente também, como professores, porque acho que a gente saiu da zona de conforto, nós tivemos que completar a nossa carga horária com conteúdo que nós não éramos... a gente não tinha... são conteúdos diferentes daqueles que já tinha aqui na escola, então a gente teve que completar a nossa carga horária, fazer algumas complementações fazer alguns cursos de capacitação. Então, ao mesmo tempo que a gente saiu da zona de desconforto, foi bom. Foi bom, mas a gente não tinha tempo, a gente também não estava tendo tempo, porque além de preparar coisas novas, nós tínhamos que nos capacitar para aquilo. O novo foi desafiador, acho que para todos aqui, porque diminuiu as matérias da Base. Aumentou essas outras disciplinas, os itinerários, Estudos Orientados, projetos de vida, e aí a gente teve que se virar nos 30 mesmo, porque também não chegava nada para a gente, no início não chegava nada para a gente. Acho que essa foi a parte mais desafiadora até agora. Hoje a gente já se adaptou, hoje a gente já consegue conversar muito sobre isso, já entramos em equilíbrio mesmo, graças a Deus.

M - Gostaria de completar com mais alguma coisa, alguém?

P10 - Eu vejo o seguinte, que é o seguinte, eu entendo que os anos vão passando, o amadurecimento das pessoas vai chegando, ok... Trabalhando

com o concreto em si... Pensando o seguinte: se o fulano de tal passou por esse procedimento, cresceu na vida, por que eu não posso passar, às vezes? Então você tem o quê? Sempre uma válvula de escape, uma alavanca que faz com que você cresça profissionalmente. Juntamente com o curso técnico, às vezes, que está por vir, entendeu? Então é o seguinte, você está o quê? Buscando seu espaço no mercado de trabalho. Outra questão desafiadora, agora falando para o lado do professor, foi a questão dessas matérias novas que entraram na grade, que não constam na base...

A questão de material, que o Estado não disponibiliza material, o professor tem que correr atrás e produzir material e se virar. Essa questão pro lado do professor foi muito desafiadora e continua sendo, porque a cada eletiva nova que chega, não tem conteúdo nenhum, você tem que literalmente se virar.

M - Durante esses dois anos e três, quatro meses aproximadamente, que a escola já está em tempo integral, teve alguma experiência que vocês fizeram em alguma turma, que vocês se lembram, que surtiam resultados, que vocês acharam que foi interessante, que ajudou nesse processo de adaptação, tanto dos alunos quanto dos professores, que vocês gostariam de citar?

P8 - A parte de visitação, excursão é uma coisa que chama, assim, que desperta o olhar do aluno, o interesse... e a questão do curso técnico.

Você fica na sala falando, falando, falando, mas quando vai para a prática o aluno vivencia aquilo que foi aprendido na sala e ele vivencia aquilo, por exemplo, numa visita a um museu ou, até mesmo, a um supermercado, trabalhando educação financeira. Isso é muito enriquecedor para o aluno.

M - Mais alguma coisa?

P8 - Eu trouxe um projeto para eles, fugindo, inclusive, de apostila, buscando o protagonismo escolar. E aí eu trazia algumas pessoas de fora da cidade, da escola para dar monitorias aqui para eles, dar mentorias para eles. E aí, assim, eles viram com outro olhar, foi muito motivador. Talvez porque enxergando ali, naquelas empresas que as pessoas estavam dando o depoimento trabalhavam, eles vislumbravam possibilidades... Então isso foi um projeto do ano passado, por exemplo, e, assim, eles ficaram encantados com o projeto: em viver, em ver profissionais falando da empresa, do que eles fazem na empresa ou empresários que também vieram aqui E aí eles conseguiram enxergar que aquilo que eles estão estudando pode fazer sentido na vida

deles, ouvir outras pessoas de fora da escola, que estão no ambiente empresarial ou industrial, falando da importância do estudo. Então, isso trouxe uma percepção bacana para eles no dia a dia escolar.

M - Mais alguma coisa sobre esses dois pontos, desafios, estratégias? Podemos passar para a frente então? Bom, o segundo ponto para vocês pensarem um pouco, reflitam, é sobre a formação dos professores. Alguns de vocês já citaram que um dos desafios foi exatamente ter que buscar essa formação junto com o processo de implementação. E então, vocês acham que essa formação que vocês buscaram, ela foi suficiente ou não? A escola ofereceu alguma formação para vocês durante esse período? Como que foi essa formação, se ela aconteceu aqui dentro? Como que vocês enxergam esse processo de formação que está ainda acontecendo?

P9 - O Estado chegou a oferecer algumas capacitações, mas eu volto nos desafios.

Geralmente essas capacitações eram nos horários de aula e aí não tínhamos como sair da sala de aula para fazer essas capacitações. E aí a gente ainda a gente acha que pode sim melhorar essas capacitações fora do nosso horário de trabalho, reduzir um pouco a nossa carga horária também, porque além de complementar para as matérias que saíram da grade curricular com essas outras que estão chegando, é, a gente precisa também completar extensões e etc. Para quê? Para o nosso salário ser um pouco melhor. Então, eu acho que poderia reduzir um pouquinho a nossa carga horária para fazer essas capacitações. Ou ter sido feitas antes, né? Porque foi tudo junto. Foi tudo junto e a gente ainda está um pouquinho meio perdido. Já foi oferecido? Já melhorou bastante? Já melhorou. Mas eu acho que ainda falta um norte aí para a gente seguir e continuar. A gente bate na tecla o seguinte, que foi oferecido, sim, pelo Estado. No que a minha colega acabou de falar, sempre no mesmo horário de aula, não batia os horários para a gente fazer, no caso de nivelamento, que a gente fez foi pedir para a gente fazer curso, não dava no horário. Às vezes, estipulava a gente fazer no horário, dentro de sala de aula, numa escola, dentro da sala de aula, no horário. Então, não tem como a gente estar trabalhando dessa forma. Então, acho que deveria pensar um pouco mais relacionado a gente, como a gente pode estar fazendo isso. Especificando

alguma outra forma, às vezes, E às vezes o Estado pode estar estudando, trabalhando nisso em relação a isso conosco.

M - E dentro da escola? Alguma formação oferecida pela escola?

P9 - Não, não houve, não.

P8 - Não me lembro.

P7 - Também não me lembro.

P10 - Específicas, não. Específicas, não.

M - Mas de forma geral teve alguma?

P9 - De forma geral tiveram poucas, né? Para falar do tempo integral. Mas assim, de forma geral mesmo. Bem condensada.

P10 - A nossa ex-coordenadora, ela trouxe alguns minicursos que foram aplicados dentro da escola. E, de certa forma, deu um norte muito grande com relação ao tempo integral. O tempo integral como um todo. Mas foi de maneira geral.

P9 - É, foi um global. Não foi específico, não foi direcionado para a disciplina. Para a disciplina.

P10 - O Estado ofertou algumas especializações, inclusive eu estou fazendo uma, que é de educação financeira. E é fora do horário de aula à noite. Mas foi uma exceção, que a maioria dos cursos é ofertado durante o período diurno, que bate com a nossa carga horária, então não tem como fazer. E detalhe, não eram gravadas, eram ao vivo. Eram síncronas. E aí não tinha como a gente voltar e ver depois, fazer o curso depois.

M - E vocês, depois de passar por esses, foram poucas, né, mas algumas formações, hoje vocês se sentem mais seguros para trabalhar? Como que está hoje esse trabalho de vocês após esse processo que foi uma formação na prática, certo? Foi o que vocês foram fazendo ao longo da prática. E depois desse tempo, como que vocês encaram o Ensino Médio em Tempo Integral aqui dentro da escola?

P9 - A gente vê um olhar mais diferenciado. Você tinha uma visão completamente diferente do primeiro ano para agora que está quase terminando o terceiro. Então você tem uma visão diferente do que é para ser trabalhado, a forma com que é trabalhado, como que você cobra... Então, isso tudo que a gente está vivenciando facilita a forma de estar trabalhando com os

jovens de hoje. Proporcionando uma visão mais ampla do currículo e tentando buscar outras alternativas para minimizar a baixa estima desses meninos.

M - Mais algum ponto sobre formação que vocês gostariam de levantar?

P10 - Eu acho que deveria ser ofertado mais capacitações, mais direcionadas, em horários mais flexíveis. Porque hoje as capacitações são ofertadas, mas dentro do tempo que estamos trabalhando. Porque nós também estamos aqui em tempo integral. O tempo integral não é só para os alunos.

M - Bom, o terceiro ponto é sobre o planejamento elaborado pelos professores e também pela escola de maneira geral. Como que foi e como que está sendo feito o planejamento de vocês para atuar não só com as disciplinas das atividades integradoras, mas de maneira geral, como é feito o planejamento aqui na escola?

P7 - Voltados para a área da Matemática, eu tento seguir o planejamento de acordo com o guia. Faço meu guia nisso e de acordo com o nosso guia, a gente está tentando mostrar para vocês.

M - Qual que é o procedimento a ser seguido? Houve algumas alterações de guia?

P10 - Sim, houve. Só que eu acho que está bem especificado que a gente precisa estar trabalhando o Guia de Aprendizagem bem dentro do plano de curso estabelecido pela SEE-MG MG. E assim, houve uma grande mudança também de um ano para o outro. Conteúdos que não estavam sendo cobrados e as formas de avaliações que a gente vai estar trabalhando dentro desse Guia de Aprendizagem, de forma a atender o que está definido pela SEE-MG MG. Igual eu fiz, por exemplo, minhas avaliações, elas estão voltadas sempre de acordo com o plano de curso.

M - E durante o ano vocês possuem momentos para avaliar esses guias que vocês elaboram, para reelaborá-los, para melhorar ou para manter, se estiver bom?

P10 - Não, esse guia é entregue de acordo com a data especificada pela supervisão e caso haja alguma incoerência ele é devolvido para a correção e depois esse guia é entregue para as famílias, para a comunidade, para os alunos. E nós não temos como mudar, depois que ele é entregue, ele fica praticamente como um documento fechado. Ele fica anexado na sala também, no caso aí, caso o aluno queira consultar.

M - E o professor citou que esse guia de aprendizagem, ele está vinculado ao plano de curso. O que seria esse plano de curso?

P10 - O plano de curso é como se a BNCC do Estado... Nele consta a ementa da matéria, o conteúdo que deve ser trabalhado em cada disciplina.

M - E quem que estipula esse plano de curso, quem que elabora o plano de curso são vocês?

P10 - Quem elabora o plano de curso é o Estado, a Secretaria de Educação.

M - Então, os guias que vocês elaboram são baseados no documento da Secretaria Estadual.

P10 - Exatamente.

M - E esses Guias são elaborados em qual momento?

P - 7 São elaborados no início de cada bimestre.

M - Vocês elaboram aqui na escola, em grupo?

P 9 - Não, em casa, cada um faz o Guia das disciplinas que trabalha.

M - Para as atividades integradoras tem esse plano de curso?

P10 - Não, essas disciplinas não precisam de guia de aprendizagem. Os guias de aprendizagem são apenas para as disciplinas obrigatórias da grade (BNCC).

M - Então, as disciplinas das atividades integradoras não são planejadas? Como que acontece dentro da escola essa dinâmica dessas disciplinas?

P10 - Ela tem um documento que vem junto com a disciplina, só que não necessita de passar para o Guia de Aprendizagem, não precisa de preencher esse documento em si, mas o planejamento tem que seguir a ementa do curso.

M - Que é estipulado também pela Secretaria de Educação?

P10 - Sim.

M - Entendi. E dentro dessas disciplinas, as atividades integradoras, que são mais específicas do Ensino Médio em Tempo Integral. Elas não têm, então, plano de curso, os guias de aprendizagem, também vocês disseram que eles não são elaborados. E ao longo do ano, como que é feito o acompanhamento da equipe pedagógica, do coordenador, em relação a essas disciplinas? Já que não existe o documento escrito, como que é articulado esse trabalho com vocês.

P9 - Então, eu que sou professora de Estudos Orientados, desde quando começou o Ensino Médio integral aqui na nossa escola... Chega um material

para a gente, como o João disse, um documento, tem uma ementa, só que é um material rápido para a gente trabalhar com eles dentro de 30, 40 dias, não passa disso, sabe? Sobre as práticas de estudar, para que estudar, porque, como estudar. E depois disso, a escola, junto com a supervisão, desenvolve um roteiro, um cronograma daquelas aulas de Estudos Orientados, porque no documento fala que essa matéria é realmente para aquele tempo que eles teriam em casa para fazer uma tarefa, para fazer um trabalho, para estudar, porque eles estão aqui na escola. Então, a gente faz um cronograma, e isso foi muito bom na nossa escola, a gente faz um cronograma, um roteiro de todos os dias, todos os horários que eu vou em cada sala de aula, e os professores alimentam esse cronograma com todas as provas, trabalhos, estudos dirigidos, pesquisa que eles devem fazer durante esse tempo que eles não têm mais em casa.

M - Entendi. E as outras disciplinas das Atividades Integradoras?

P7 – De vez em quando a gente conversa com a supervisão, mas muito pouco. A gente segue a ementa e vai complementando...

M - Mais alguma complementação? Não? (Pausa) Então eu gostaria de agradecer vocês pela contribuição. Com certeza vai ser muito valiosa para minha pesquisa e após o término da minha pesquisa meu trabalho estará disponível para que todos possam ler e, de acordo com o documento que vocês assinaram me autorizando a usar os dados, eu também garanto o anonimato de vocês no uso dos mesmos.