

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

Hermano Homero Gomes de Sá

Atividades extraclasse docente: os desafios de sua implementação em uma
escola estadual de Minas Gerais

Juiz de Fora
2025

Hermano Homero Gomes de Sá

Atividades extraclasse docente: os desafios de sua implementação em uma escola estadual 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 para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Juiz de Fora

2025

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

Sá, Hermano Homero Gomes de .
Atividades extraclasse docente : os desafios de sua implementação em uma escola estadual de Minas Gerais / Hermano Homero Gomes de Sá. -- 2025.
211 f.

Orientador: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Atividade extraclasse docente. 2. trabalho docente. 3. gestão pedagógica. 4. formação docente. I. Alvim, Maria Isabel da Silva Azevedo , orient. II. Título.

Hermano Homero Gomes de Sá

Atividades extraclasse docente: os desafios de sua implementação em uma escola estadual de Minas Gerais

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós-
graduação
Profissional em
Gestão e Avaliação da
Educação
Pública da 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:
Educação

Aprovada em 26 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Lourival Batista de Oliveira Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Helena Rivelli de Oliveira
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 13/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Lourival Batista de Oliveira Junior, Professor(a)**, em 15/04/2025, às 08:04, 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 **MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 11:28, 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 **Helena Rivelli de Oliveira, Usuário Externo**, em 16/04/2025, às 15:52, 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 **2290974** e o código CRC **628058DD**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sua infinita bondade e sabedoria, por ter me sustentado e guiado em todos os momentos deste percurso, especialmente nas adversidades, conhecidas apenas por Ele.

À minha família, pelo apoio irrestrito, por sempre acreditar no meu potencial e por ser uma fonte constante de incentivo e inspiração ao longo de toda a minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Isabel Alvim, pelos relevantes ensinamentos, pela orientação criteriosa e pela postura sempre acolhedora e comprometida com a qualidade deste trabalho.

Ao meu suporte acadêmico, Alexandre Luís, pelo apoio, pela disponibilidade, paciência e pelas contribuições críticas que se mostraram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Dra. Helena Rivelli, pelas valiosas contribuições, pela leitura atenta e pelas considerações pertinentes, que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

Ao Professor Dr. Lourival Batista de Oliveira Junior, pelas observações criteriosas, pela generosidade intelectual e pelas contribuições que ampliaram as reflexões apresentadas neste trabalho.

À sra. Camilla Sá Esteves, minha prima e colega de curso, pela valiosa parceria, pelo estímulo contínuo e pela solidariedade demonstrada em todas as etapas desta caminhada.

Ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e a todos os professores e colegas, pelas contribuições acadêmicas, pela partilha de saberes e pelas experiências que enriqueceram significativamente esta formação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo, registro aqui minha mais sincera gratidão.

RESUMO

O presente estudo analisa a implementação das atividades extraclasse, enquanto momento relevante do trabalho docente, e os desafios enfrentados pela gestão escolar na organização, no acompanhamento e no monitoramento dessas atividades, no contexto de uma escola estadual de Minas Gerais, localizada no município de Constelação. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as dificuldades apresentadas na prática cotidiana de implementação das atividades extraclasse, no intuito de propor estratégias de gestão, que visem à melhor organização e efetividade dessa política. Como objetivos específicos são definidos: (I) descrever o contexto de pesquisa, analisando as normativas que regem as atividades extraclasse docente, destinadas à capacitação, à formação continuada, ao planejamento, às reuniões e à avaliação na rede pública estadual de ensino em Minas Gerais, e como tais momentos ocorrem na referida escola; (II) analisar como a escola organiza suas atividades extraclasse, destinadas a ações de capacitação, de formação continuada, de planejamento, de avaliação e quais fatores interferem na efetivação dessas atividades; (III) propor estratégias de gestão, através de um Plano de Ação Educacional (PAE), que auxiliem na implementação e na utilização efetiva das atividades extraclasse na escola pesquisada. Para tanto, utilizamos a metodologia qualitativa, de estudo de caso, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola (diretor e vice-diretores) e com os Especialistas em Educação Básica (EEB), assim como a aplicação de um questionário virtual, respondido pelos professores. Tomamos como principais referenciais teóricos autores do campo da Educação, como José Carlos Libâneo (2004), Antônio Nóvoa (1992), Bernadete Gatti (2010) e Heloisa Lück (2009a), que discutem gestão escolar e abordam a escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional do docente. Contextualizamos os marcos normativos nacionais e estaduais que respaldam a política de atividades extraclasse docente, garantindo 1/3 da jornada de trabalho fora de sala de aula; é feita também a caracterização da escola onde se passa o caso de gestão e como essas atividades são desenvolvidas. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades extraclasse possuem grande potencial para a formação continuada e a valorização docente, mas são comprometidas visto os desafios, como a alta rotatividade de professores convocados, a sobrecarga administrativa e a falta de planejamento estruturado. A partir disso, no quarto capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) que propõe estratégias de gestão, como a reorganização das reuniões de Módulo 2, a criação de um banco de materiais pedagógicos e a realização de ciclos de formação continuada, alinhados às necessidades do corpo docente, que visam superar os desafios identificados, promovendo maior eficácia e alinhamento às normativas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A pesquisa espera contribuir com a formação continuada dos docentes e inspirar iniciativas semelhantes em outras escolas da rede pública, fortalecendo a educação pública, em Minas Gerais e no Brasil.

Palavras-chave: Atividade extraclasse docente; trabalho docente; gestão pedagógica; formação docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of extracurricular activities as a significant aspect of teaching work and the challenges faced by school management in organizing, monitoring, and supervising these activities in the context of a public school in Minas Gerais, located in the municipality of Constelação (MG) (fictitious name). The research's general objective is to investigate the difficulties encountered in the daily practice of implementing extracurricular activities to propose management strategies that aim at better organization and effectiveness of this policy. The specific objectives defined are: (I) to describe the research context, analyzing the regulations governing extracurricular teaching activities aimed at training, continuous professional development, planning, meetings, and evaluation within the public education system in Minas Gerais, and how these moments occur in the referenced school; (II) to analyze how the school organizes its extracurricular activities dedicated to training actions, continuous professional development, planning, and evaluation, and which factors interfere with the effectiveness of these activities; (III) to propose management strategies through an educational action plan that supports the implementation and effective utilization of extracurricular activities in the researched school. To achieve this, a qualitative methodology will be employed, using a case study approach, conducting semi-structured interviews with the school's management team, Basic Education Specialists (EEB), and vice-principals, as well as administering a virtual questionnaire to teachers. The primary theoretical framework is grounded in educational scholars such as José Carlos Libâneo (2004), Antônio Nóvoa (1992), Bernadete Gatti (2010), and Heloisa Lück (2009a), who discuss school management and view the school as a space for teachers' professional formation and development. The study contextualizes national and state regulatory frameworks that underpin the extracurricular teaching activity policy, which guarantees one-third of the teaching workload outside the classroom; it also characterizes the school where the management case study takes place and examines how these activities are conducted. The research findings indicate that extracurricular activities hold significant potential for continuous training and teacher appreciation but are hindered by challenges such as high turnover of temporary teachers, administrative overload, and lack of structured planning. Based on these findings, the fourth chapter presents an Educational Action Plan (PAE) proposing management strategies such as reorganizing Module 2 meetings, creating a repository of pedagogical materials, and conducting cycles of continuous training aligned with teachers' needs. These strategies aim to address identified challenges, promoting greater efficacy and alignment with SEE/MG-established regulations. The research aspires to contribute to teachers' continuous training and inspire similar initiatives in other public schools, strengthening public education in Minas Gerais and Brazil.

Keywords: Extracurricular teaching activity; teaching work; pedagogical management; teacher training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Legislações em âmbito federal que serão abordadas nesta seção	24
Quadro 2 – Legislações em âmbito estadual que serão abordadas nesta seção	31
Quadro 3 - Proporcionalidade entre as horas destinadas à docência e a carga horária total do cargo de Professor de Educação Básica	34
Gráfico 1 - Evolução do Ideb 2005 a 2021 - E. E. Anísio Teixeira	46
Gráfico 2 - Indicador de Esforço Docente 2022 – Percentual de professores por nível na EEAT	49
Quadro 4 – Planejamento de pesquisa referente aos instrumentos utilizados, sujeitos pesquisados e metodologia de aplicação	77
Gráfico 3 - Faixa etária dos docentes da EEAT - 2024	80
Gráfico 4 – Vínculo empregatício dos docentes da EEAT - 2024	81
Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos professores da EEAT - 2024 ...	82
Gráfico 6 - Nível de formação acadêmica dos docentes da EEAT 2024	83
Gráfico 7 - Participação dos docentes em cursos de aperfeiçoamento	84
Gráfico 8 – Interesse dos docentes em realizar novos cursos e formações	85
Gráfico 9 – Respostas dos docentes da EEAT sobre como buscam se capacitar e se formar para o exercício da docência	87
Gráfico 10 - Participação dos docentes em ações de formação continuada nos últimos dois anos	88
Quadro 5 – Respostas dos questionários sobre a perspectiva dos docentes a respeito da implementação da política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse	91
Quadro 6 – Respostas dos questionários sobre como são desenvolvidas as atividades extraclasse pelos professores na EEAT	97
Gráfico 11 – A importância e viabilidade da formação continuada para os docentes na EEAT	101
Gráfico 12 – Opinião dos docentes sobre formação continuada nas reuniões pedagógicas de Módulo 2	103
Quadro 7 – Respostas dos questionários sobre qual a função das atividades extraclasse (Módulo 2) realizadas pelos professores	105

Gráfico 13 – Respostas dos questionários sobre as atividades extraclasse mais realizada entre os docentes da EEAT no Módulo 2	111
Quadro 8 – Respostas dos questionários sobre como as atividades extraclasse (Módulo 2), desenvolvidas na escola, têm impacto sobre sua prática docente	113
Quadro 9 - Nível de impacto das atividades extraclasse desenvolvidas na escola sobre a prática docente na perspectiva dos professores da EEAT	119
Gráfico 14 – Avaliação dos docentes sobre o desenvolvimento das atividades extraclasse na EEAT	122
Gráfico 15 – Avaliação dos docentes sobre os dias e horários de realização das atividades extraclasse	124
Gráfico 16 - Avaliação dos docentes sobre a duração das atividades extraclasse realizadas na escola	125
Quadro 10 – Respostas dos questionários sobre a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos	126
Quadro 11 – Respostas dos questionários sobre de qual forma os docentes gostariam que fossem conduzidas as atividades extraclasse (Módulo 2).....	132
Gráfico 17 – Carga horária semanal dos docentes na EEAT 2024	137
Quadro 12 – Respostas dos docentes sobre carga horária, atuação em múltiplas instituições e outras atividades profissionais	138
Gráfico 18 – Fatores que dificultam a realização de formação e de capacitação em serviço pelos docentes da EEAT	142
Gráfico 19 – Regularidade das reuniões coletivas de acordo com os docentes	145
Gráfico 20 – Percepção dos docentes após a participar de reunião coletiva de Módulo 2 na EEAT	147
Quadro 13 - Avaliação da atuação das especialistas da escola na visão dos professores.....	151
Gráfico 21 - Percepção dos docentes sobre o alcance dos objetivos das atividades extraclasse conforme a legislação atual	154
Quadro 14 – Respostas dos questionários sobre quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos docentes realizadas na EEAT.....	156
Quadro 15 - Considerações sobre a pesquisa e ações para o PAE	165

Quadro 16 – Proposta de Ação 1	166
Quadro 17 – Estrutura de pauta para reunião coletiva semestral.....	168
Quadro 18 – Proposta de Ação 2	171
Figura 1 – Banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas da EEAT	174
Quadro 19 – Proposta de Ação 3	175
Quadro 20 – Matriz de Formação – Planejamento Pedagógico Escolar.....	178
Quadro 21 – Matriz de Formação – Metodologias Ativas	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ideb 2021 da E. E. Anísio Teixeira em relação ao município de Constelação e à rede pública estadual de Minas Gerais	45
Tabela 2 - Número de professores que cumpriram a carga horária de Módulo 2, por meio de cursos de formação, referente ao mês de outubro de 2019	47
Tabela 3 – Quadro de EEB e situação funcional da EEAT 2018 a 2023	52
Tabela 4 – Reuniões coletivas registradas – EEAT 2018 a 2022	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEC	Adicional de Exigência Curricular
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
ATL	Autorização Temporária para Lecionar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAT	Certificado de Autorização Temporária
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
EEAT	Escola Estadual Anísio Teixeira
EEB	Especialista em Educação Básica
EPMPMG	Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
LTS	Licença para Tratamento de Saúde
MAPA	Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens
MEC	Ministério da Educação

MNCC	Matriz Nacional Comum de Competências do diretor escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor de Educação Básica
PET	Plano de Estudos Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição de Aprendizagens
RB	Regime Básico
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIGAE	Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
SindUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NO TRABALHO DOCENTE.....	21
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE POR MEIO DE MARCOS NORMATIVOS EM ÂMBITO NACIONAL.....	23
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	30
2.3 AS ATIVIDADES EXTRACLASSE DOCENTES REALIZADAS NA ESCOLA ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA.....	40
3 ATIVIDADES EXTRACLASSE DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	59
3.1 DISCUSSÃO TEÓRICA	60
3.1.1 Gestão pedagógica	62
3.1.2 Formação continuada em contexto na Educação Básica.....	68
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO EMPREGADO NA PESQUISA	72
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	78
3.3.1 Perfil e formação profissional dos docentes	79
3.3.2 Implementação e fatores que interferem na efetivação das atividades extraclasse.....	90
3.3.3 Condições de trabalho e clima organizacional.....	136
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	164
4.1 REORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO ANUAL DO MÓDULO 2	166
4.2 CRIAÇÃO DE UM BANCO DE MATERIAIS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS COMPARTILHADAS	171
4.3 IMPLANTAÇÃO DE UM CICLO SEMESTRAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA	175
4.4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICE A – QUADRO DE PESSOAL DA EEAT 2023	196
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada desenvolvida junto à EQUIPE GESTORA (VICE E EEB).....	197

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA EEAT	198
APÊNDICE D – CONVITE DE PESQUISA ENVIADO POR E-MAIL AOS DOCENTES DA EEAT	206
APÊNDICE E – FICHA INDIVIDUAL DE REGISTRO DE CUMPRIMENTO DE MÓDULO 2 PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	207
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES.....	209
ANEXO A – CALENDÁRIO ESCOLAR SEE MG 2025	212

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a investigar as atividades extraclasse docente, em uma escola da rede estadual, localizada no município de Constelação (nome fictício)¹, no estado de Minas Gerais. Podemos entender como atividade extraclasse, as atividades inerentes ao cargo de professor fora do tempo da docência, ou seja, sem interação com os estudantes, como: as atividades de planejamento pedagógico, a correção de atividades, as reuniões, as avaliações, entre outras ações, como a capacitação e a formação continuada. O tempo destinado às atividades extraclasse, dentro da jornada de trabalho do professor, já era previsto na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), e se trata de um direito previsto também na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como Lei do Piso Nacional, que afirma em seu artigo 2º, parágrafo 4º, que no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse dentro da jornada de trabalho (Brasil, 2008).

Em Minas Gerais, a jornada de trabalho docente é organizada da seguinte forma: atividades de interação com educandos, as quais a Secretaria de Estado de Educação (SEE) denomina de Módulo 1, e atividades extraclasse sem interação com os estudantes, denominadas Módulo 2. Dessa forma, a jornada de trabalho do professor é composta por sua atuação docente em sala de aula e pelas atividades que exerce fora de sala, inerentes às funções do cargo, como planejar, elaborar e corrigir atividades

O interesse em investigar essa temática decorre de minha trajetória profissional como professor e gestor escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Desde meu ingresso na Educação, em 2013, influenciado pela trajetória de minha mãe, que era professora, tive a oportunidade de atuar em diferentes contextos educacionais. Inicialmente, como professor substituto, e, posteriormente, como professor efetivo regente de aulas de Educação Física, lecionei em diversas etapas da Educação Básica. Em 2022, assumi o cargo de diretor escolar, o que ampliou minha compreensão sobre os desafios da gestão educacional.

Durante minha experiência como professor, observei e percebi, ao longo da realização das atividades extraclasse na escola pesquisada, um evidente distanciamento e um baixo envolvimento por parte dos docentes. Essas atividades

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, das escolas, dos bairros e dos municípios, os nomes que aparecerem neste estudo de caso são fictícios.

eram, em grande parte, encaradas como um mero cumprimento de protocolo temporal, sem o devido reconhecimento de sua importância pedagógica. Posteriormente, na perspectiva de gestor, percebi a necessidade de aperfeiçoar esse tempo, fazendo desse período uma oportunidade de crescimento profissional e também institucional. Dessa forma, este estudo visa não apenas diagnosticar os desafios enfrentados, mas também propor soluções viáveis, que favoreçam a valorização e a efetividade das atividades extraclasse, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura institucional mais integrada e comprometida.

A escola pesquisada – identificada neste estudo como Escola Estadual Anísio Teixeira² (EEAT) – enfrenta desafios relacionados à implementação das atividades extraclasse docente. Entre esses desafios, destacamos a falta de clareza e de alinhamento quanto aos objetivos e à compreensão dessas atividades; os momentos formativos descontextualizados das necessidades reais dos professores; o baixo índice de procura por formação continuada de iniciativa própria; a dificuldade no acompanhamento sistemático dessas atividades pela equipe de gestão escolar; e a alta rotatividade de servidores, especialmente no cargo de Especialista em Educação Básica (EEB), o que compromete a continuidade e a organização pedagógica no ambiente escolar, impactando a efetividade das atividades extraclasse, sobretudo nas ações relacionadas ao planejamento pedagógico e à formação continuada no contexto escolar. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as dificuldades que apresentadas na prática cotidiana de implementação das atividades extraclasse docente na instituição, no intuito de propor estratégias de gestão, que visem à melhor organização e implementação efetiva dessa política.

Como objetivos específicos deste estudo, tem-se o primeiro, que é descrever o contexto de pesquisa, analisando as normativas que regem as atividades extraclasse docente, destinadas à capacitação, à formação continuada, o planejamento, as reuniões e à avaliação na rede pública estadual de ensino em Minas Gerais, e como tais momentos ocorrem na referida escola. O segundo objetivo é analisar como a escola organiza suas atividades extraclasse, destinadas a ações de capacitação, de formação continuada, de planejamento, avaliação e quais fatores interferem na efetivação dessas atividades; e o terceiro é propor estratégias

² Escola Estadual Anísio Teixeira é o nome fictício da escola na qual será pesquisado o estudo de caso.

de gestão, através de um Plano de Ação Educacional (PAE), que auxiliem na implementação e na utilização efetiva das atividades extraclasse na escola pesquisada.

A questão de investigação que norteia este estudo é: *quais são os desafios da gestão escolar na organização, acompanhamento e monitoramento das atividades extraclasse docente na Escola Estadual Anísio Teixeira (EEAT)?* Para responder a essa questão, o estudo foi estruturado em 4 capítulos. O primeiro capítulo corresponde a esta Introdução. O segundo capítulo contextualiza os conceitos de atividade extraclasse no fazer da profissão docente. Para tanto, está organizado em três seções, que partem do âmbito nacional, passando pelo estadual, até o contexto da prática na escola. Em primeira análise, apresentamos os marcos normativos em âmbito federal, partindo da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001; 2014), até a Lei do Piso Nacional do Magistério (Brasil, 2008), que permitiu que o professor cumprisse um terço de sua carga horária de trabalho com atividades fora da sala de aula.

Ampliando as discussões sobre o trabalho docente, será abordada a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída em 2019 (Brasil, 2019). A relevância de tal marco normativo para este estudo se justifica, uma vez que estabelece diretrizes gerais e princípios para a formação continuada dos professores. Neste contexto, em que 1/3 da jornada de trabalho dos professores é destinada a ações de planejamento pedagógico e também à formação continuada, a normativa da BNC-Formação ganha ainda mais relevância. Ela estabelece os princípios, os objetivos e as estratégias que orientam a formação continuada dos docentes, garantindo que esse tempo seja utilizado de maneira eficaz e produtiva. Embora a BNC-Formação não cite especificamente as atividades extraclasse como parte da jornada de trabalho dos professores, ela fornece diretrizes para a promoção de um ambiente de aprendizado profissional que seja eficaz e relevante para o aprimoramento da prática docente. Essas diretrizes são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, para a qualidade da Educação.

Para além disso, abordaremos a figura do diretor escolar e sua importância para o pleno desenvolvimento das atividades extraclasse docente dentro do contexto escolar. Das atribuições desse sujeito estão apoiar, avaliar e possibilitar o

desenvolvimento do trabalho docente, e isso inclui a avaliação e o monitoramento dos professores, o investimento no desenvolvimento profissional de sua equipe, além de manutenção de culturas colaborativas de trabalho. Para tanto, tratamos da Matriz Nacional Comum de Competências (MNCC) do diretor escolar, um importante documento aprovado, em 2021, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que visa parametrizar e orientar as redes de ensino em suas políticas de formação, de seleção e de apoio aos diretores, dando clareza ao que se espera deles no exercício da função e como isso é abordado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (Brasil, 2021).

Em seguida, analisamos as normativas estaduais que regem a jornada de trabalho docente e como a SEE organiza e orienta o cumprimento dessa carga horária. Por fim, é caracterizada a instituição pesquisada, suas especificidades, sua estrutura física, sua localização, os níveis de ensino ofertados, a comunidade escolar, a gestão, o perfil docente, os indicadores educacionais no contexto no qual está inserida, a organização das atividades extraclasse, como estão previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, e como essas atividades acontecem na prática da escola, discriminadas em “Atividades extraclasse de livre escolha do professor”, “Horas destinadas às reuniões coletivas” e “Atividade extraclasse na própria escola ou em local definido pela direção”.

O Capítulo 3 está organizado em duas seções. Na primeira seção, são analisados os pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliaram a sustentação deste estudo, além de analisar, a partir dos dados de como a escola organiza suas atividades extraclasse, quais fatores interferem na sua efetivação e as possibilidades de aprimoramento do trabalho docente, no que se refere à essas atividades. Abordamos o referencial teórico com a apresentação e a discussão de alguns conceitos, como a formação docente, a formação em contexto, a gestão e o planejamento pedagógico, à luz de autores como Gatti (2017), Nóvoa (2019), Larchert (2010), Tardif (2002) e Lück (2009a). Além disso, relacionamos a autora Gatti em diálogo com outros autores, como Tardif (2002), no que trata dos saberes docentes e discussões sobre os conceitos de formação continuada em serviço e suas possibilidades do desenvolvimento profissional. Abordamos também, nesse capítulo, discussões de como tem sido feita a formação inicial dos docentes, a importância da formação continuada e as possibilidades de aprimoramento do trabalho docente em serviço.

Em se tratando da gestão pedagógica, tratamos alguns conceitos importantes no que diz respeito à gestão escolar e ao planejamento pedagógico. Abordamos o conceito de Complexidade de Gestão, enquanto fator moderador na gestão escolar e os desafios enfrentados pelos gestores frente as diversas demandas que surgem no contexto escolar. Somado a isso, apresentaremos alguns conceitos de liderança em gestão escolar sob a luz de autores como Heloísa Lück (2009a) e a importância do papel do gestor no planejamento pedagógico escolar. Para além disso, trataremos da importância do papel da Especialista em Educação Básica no desenvolvimento das atividades extraclasse e no planejamento pedagógico.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa de estudo de caso permitindo-nos aprofundar de forma específica nas dimensões da pesquisa para entender a realidade do contexto e fomentar uma proposta de intervenção no intuito de transformar a realidade da instituição pesquisada. Para tanto, inicialmente foi feito levantamento documental das normativas e orientações que regem as atividades extraclasse na SEE/MG, análise de evidências como atas de reuniões coletivas de Módulo 2, registros do cumprimento das horas de atividades extraclasse no Livro Institucional de Módulo 2, análise do quadro de pessoal da instituição via sistema Sysadp³, além da pesquisa de campo para investigar a questão de pesquisa junto à equipe gestora, especialistas e corpo docente. Ademais, para a coleta de dados, selecionamos o instrumento questionário, aplicado para o grupo de professores da escola, e entrevista semiestruturada, realizada com a equipe gestora, sendo os três vice-diretores e três especialistas, com análise qualitativa e quantitativa dos resultados.

No quarto capítulo é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de auxiliar a escola pesquisada na implementação das atividades extraclasse de Módulo 2, alinhadas com as normativas e os objetivos propostos pela SEE/MG. As ações propostas foram elaboradas a partir das dificuldades e sugestões apresentadas pelos docentes e pela equipe gestora. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as Considerações Finais, referentes à pesquisa. Com isso, esperamos que o presente estudo cumpra seu papel social, que representa a busca pela reflexão da prática docente e a construção de um ambiente participativo de modo

³ Sysadp é um sistema interligado (site eletrônico) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que traz informações e controle do quadro de pessoal das escolas e da rede estadual de ensino. Para mais informações, acesse: <https://www.educacao.mg.gov.br/sistemas-see-mg/>.

que possibilite ações concretas para o aprimoramento do trabalho docente, com vistas à melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, atinja uma Educação de qualidade.

2 AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NO TRABALHO DOCENTE

O papel do professor transcende as quatro paredes da sala de aula, estendendo-se muito além das horas de ensino formal. As atividades extraclasse desempenham um papel crucial no desenvolvimento e no impacto do trabalho docente.

Podemos entender como atividade extraclasse docente as atividades inerentes ao cargo de professor fora do momento em que está na regência, ou seja, sem interação com os estudantes. Lembrando que cada rede, estadual ou municipal, possui uma nomenclatura própria, referindo-se ao trabalho executado fora da sala de aula. Essas atividades abrangem uma gama de tarefas e responsabilidades que se estendem para além das aulas regulares e incluem a preparação de aulas, a orientação de alunos, o desenvolvimento profissional contínuo, o engajamento com a comunidade escolar e, principalmente, o planejamento pedagógico.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Nessa perspectiva, o planejamento constitui-se uma etapa fundamental do trabalho do professor, pois ele desempenha um papel central na promoção da aprendizagem dos alunos e no alcance dos objetivos educacionais. Ainda, de acordo com o autor:

A ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (Libâneo, 1994, p. 222).

Sob tal ponto de vista, é importante considerar que o ato de planejar é um processo criativo e não automático do sujeito, ou seja, para o professor planejar de maneira consciente, ele depende também de um ambiente adequado, com condições suficientes para o fomento de sua produção intelectual.

Reforçando esse entendimento, Alves e Almeida (2010, p. 28) afirmam que:

O docente, analisando a prática, sistematiza o novo conhecimento, desenvolvendo uma autonomia intelectual que o conduz a permanentemente pensar e produzir mudanças. Essas tentativas de inovação promovem um avanço na prática do professor, pois, a cada nova situação ele integra experiências anteriores numa análise de compreensão atual, estando em constante superação. O docente que se utiliza dessa estratégia para conduzir a prática educativa tem sido caracterizado como professor reflexivo ou como professor pesquisador.

Diante disso, este estudo demonstrou que os horários destinados às atividades extraclasse docente frequentemente se mostram insuficientes. Isso ocorre porque o ato de planejar envolve uma série de ações, como estudo, pesquisa, leitura, reflexão e, muitas vezes, a elaboração de atividades. Tais ações demandam um tempo significativo para sua realização.

Tendo como base o contexto da Escola Estadual Anísio Teixeira para a discussão e a realização desta pesquisa, analisamos como os docentes, em conjunto com a equipe gestora, têm promovido ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de se preparem para atender às necessidades dos estudantes da escola, contribuindo para o próprio aperfeiçoamento pessoal e profissional. Em virtude disso, destacamos as ações propostas pela rede estadual de ensino de Minas Gerais que favorecem o desenvolvimento profissional docente, conforme a legislação que regula a organização e o funcionamento da Educação Básica. Além disso, examinamos como esses momentos de formação e atividades são implementados na EEAT.

Nesse contexto, neste capítulo será apresentado um estudo da legislação sobre as atividades extraclasses, que é o tempo em que o professor não está em interação com os alunos e, sim, desenvolvendo atividades de planejamento, de estudos, de avaliação, de reuniões e de capacitações. Vale lembrar que cada rede, estadual ou municipal, possui uma nomenclatura particular ao se referir ao trabalho executado fora da sala de aula. Em Minas Gerais esse tempo é denominado de Módulo II.

Desse modo, após tratarmos inicialmente dos conceitos de atividade extraclasse no fazer da profissão docente, analisamos o contexto geral de políticas que envolvem a jornada de trabalho do professor e as legislações, resoluções e ofícios que definem e orientam o seu cumprimento. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro seções, a saber: que partem do contexto nacional (seção 2.1), a

qual apresentaremos os marcos normativos da Educação enquanto direito fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001; 2014), até a Lei do Piso Nacional do Magistério (Brasil, 2008), da BNC-Formação (Brasil, 2019) e do MNCC de Diretor (Brasil, 2021), no que diz respeito às atividades extraclasse no trabalho docente; em seguida, no âmbito estadual (seção 2.2), tratamos das mais recentes normativas que regem a jornada de trabalho docente na rede estadual de ensino em Minas Gerais e como a SEE/MG organiza e orienta o cumprimento dessa carga horária, através da Lei nº 20.592/12, do Decreto nº 46.125/2013 e do Ofício Circular nº 2.663/16 (Minas Gerais, 2012; 2013a; 2016). Por fim, analisamos o contexto da prática na escola EEAT (seção 2.3). Nessa última, foi descrito o contexto de pesquisa, analisando o PPP, o Regimento e as evidências, no que dizem respeito às atividades extraclasse docente, destinadas à capacitação, à formação continuada, ao planejamento, às reuniões e a avaliação, e como tais momentos ocorrem na referida escola.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE POR MEIO DE MARCOS NORMATIVOS EM ÂMBITO NACIONAL

As atividades extraclasse desempenham um papel essencial na preparação adequada das aulas, exigindo tempo e dedicação por parte dos professores. Planejar e desenvolver materiais educacionais de qualidade envolve pesquisa, a atualização em novas abordagens pedagógicas e a elaboração de métodos de ensino que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Esses processos não podem ser realizados de forma eficaz apenas durante o horário de aula, tornando o tempo extra investido indispensável para garantir que os conteúdos sejam ensinados de maneira clara e eficaz.

Outro aspecto fundamental das atividades extraclasse é o desenvolvimento profissional contínuo. A Educação está em constante evolução, com o surgimento de novas teorias, tecnologias e métodos de ensino. Para se manter eficaz, o professor precisa atualizar-se e aprimorar suas habilidades. Participar de formações, de cursos e de planejamentos colaborativos contribui para enriquecer seu repertório pedagógico e alinhar-se às melhores práticas educacionais. Para tanto, a

valorização desse profissional vai além de questões financeiras, perpassa também reconhecer a necessidade de melhores condições para exercer sua função, sendo necessário um tempo específico para se reorganizar e aprender permanentemente.

Nesse contexto, levantamos os textos normativos que regulamentam as atividades extraclasse, no âmbito federal, e seus respectivos conteúdos, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Legislações em âmbito federal que serão abordadas nesta seção

(continua)

Legislação	Data	Conteúdo
Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)	05/10/1988	Institui o Estado Democrático de Direito e assegura o exercício dos direitos sociais e individuais; a liberdade; a segurança; o bem-estar; o desenvolvimento; a igualdade e a justiça.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996)	20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei do Piso Nacional do Magistério – Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008)	16/07/2008	Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, a que se refere a alínea “e” do inciso III, do caput do artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014)	25/06/2014	Estabelece diretrizes de planejamento e define objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.

(conclusão)

Legislação	Data	Conteúdo
Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019)	20/12/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MNCC) (Brasil, 2021)	21/04/2021	Parametriza os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Partindo do reconhecimento da Educação enquanto direito fundamental, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, já sinalizava a importância da valorização dos profissionais da Educação (Brasil, 1988). Tal princípio é previsto no inciso V, que estabelece como um dos fundamentos do ensino a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988, recurso *online*).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 3º, inciso VII, propõe como princípio do ensino a “valorização do profissional da educação escolar” (Brasil, 1996, recurso *online*). Ainda, no inciso X desse mesmo artigo é citada a “valorização da experiência extraescolar”, em que é possível inferir o reconhecimento, na legislação, da necessidade de o professor exercer outras atividades, que vão além do ambiente da

escola, com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica (Brasil, 1996, recurso *online*).

Reforçando essa afirmação, o artigo 67, inciso V da LDB, assegura ao professor um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e no inciso VI, “condições adequadas de trabalho” (Brasil, 1996, recurso *online*). Portanto, esses dispositivos não apenas reconhecem a importância do trabalho docente, mas também a necessidade de períodos destinados ao estudo, ao planejamento e à avaliação dentro da carga de trabalho.

Novamente, percebe-se na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), a importância de o professor ter um tempo extraclasse para preparo, planejamento, participação em reuniões coletivas e aperfeiçoamento profissional. No item 4 dos seus objetivos e prioridades, é estabelecido que seja dada atenção especial à formação inicial e continuada dos professores e “a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (Brasil, 2001, recurso *online*). Vale destacar que esse plano aponta de forma particular a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada.

Ainda em relação aos marcos normativos em âmbito nacional, a legislação que aborda com mais detalhes a atividade extraclasse, como forma de valorização do trabalho docente, é a chamada Lei do Piso, Lei nº 11.738, que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da Educação Básica (Brasil, 2008). No parágrafo 1º do artigo 2º, a Lei estabelece a jornada máxima de trabalho do professor de 40 horas. No parágrafo 4º do mesmo artigo, a Lei estabelece diretrizes sobre a jornada de trabalho do professor, considerando não apenas o tempo de regência em sala de aula, mas também o de atividades extraclasse, quando aponta que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, recurso *online*).

Somado a isso, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o atual PNE, trata um ponto importante do tempo de trabalho e da valorização do profissional da educação, especificamente no seu artigo 2º, em sua meta 17:

Meta 17.3: implementar no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as)

profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (Brasil, 2014, recurso *online*).

Inferimos que ao priorizar um único estabelecimento escolar de trabalho do professor possibilitaria maior participação e envolvimento desse profissional na escola, não sendo necessário a este se dividir para participar das atividades de duas ou mais escolas. Conforme observaremos neste estudo, por razões financeiras, muitos professores da Educação Básica buscam atuar em duas ou mais escolas. Saviani (2009) enfatiza que a efetivação das políticas públicas na educação brasileira frequentemente esbarra em questões estruturais, como o financiamento insuficiente e a falta de formação continuada, dificultando a concretização de metas.

Percebemos que tanto o PNE (Brasil, 2014) quanto as demais legislações citadas anteriormente (Brasil, 1988; 1996; 2001; 2008) reforçam a importância do tempo destinado às atividades extraclasse no trabalho docente como um dos fatores que podem contribuir para melhorar a educação no país. Embora algumas diretrizes, objetivos e metas ainda não tenham sido plenamente alcançados nas redes de ensino até o presente momento, o reconhecimento da importância da valorização do trabalho docente representa um avanço significativo, como um elemento fundamental para aprimorar o ensino.

Cabe salientar que o tempo de atividade extraclasse docente não substitui nem é exclusivamente reservado para a formação do professor. No entanto, devido às atividades que podem ser realizadas durante esse período, ele oferece uma oportunidade para o desenvolvimento contínuo do professor e para o aprimoramento de suas habilidades profissionais.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a proposta para uma Base Nacional Comum para Formação de Professores. Posteriormente, ela foi encaminhada para análise do Conselho Nacional da Educação (CNE), que, em 2019, regulamentou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). O documento é estruturado em três eixos, que norteiam a formação inicial e continuada dos docentes, a saber: conhecimento, prática e engajamento. Um aspecto muito importante abordado na Base, em sua dimensão 3, que se refere ao engajamento profissional, é a Competência Específica 3.1, a seguir:

3.1: 'Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional' além das seguintes habilidades:

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2019, p. 19).

Assim, a BNC-Formação destaca a importância do comprometimento do educador com seu crescimento profissional e seu papel ativo na melhoria da Educação escolar, enfatizando que a formação docente vai além de uma mera atualização técnica. Nesse contexto, os momentos de atividades extraclasse se apresentam como uma oportunidade valiosa para os professores se engajarem em um processo contínuo de aprendizado. Essas atividades, que são realizadas fora do tempo de interação direta com os estudantes, oferecem momentos dedicados ao desenvolvimento profissional, permitindo que os docentes se atualizem sobre novas metodologias de ensino, explorem abordagens pedagógicas inovadoras e aprofundem seus conhecimentos em suas áreas de atuação.

Prosseguindo com as discussões das normativas que abrangem o trabalho docente, é fundamental considerar que, dentro de uma instituição educacional, os indivíduos desempenham funções profissionais específicas, mas trabalham de forma colaborativa. Assim sendo, compreendemos que os resultados da escola são o produto dos esforços de toda a equipe de profissionais, dos estudantes, suas famílias, enfim, de todos os envolvidos no processo educativo. A coordenação desse processo cabe ao diretor escolar, o qual necessita, para que possa desempenhar suas funções apropriadamente, ter consigo uma equipe de gestão escolar condizente com a responsabilidade da função, a complexidade, o tamanho e a localização da escola (Brasil, 2021).

Em concordância com essa perspectiva, a LDB, em seu artigo 24, inciso IX, menciona que as escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as diretrizes do respectivo sistema de ensino e as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 1996). O diretor escolar desempenha um papel importante na liderança desse processo, pois ele é o responsável por coordenar e por garantir a implementação da proposta pedagógica na escola. Nessa perspectiva, a Lei do Piso Nacional do Magistério (Brasil, 2008) estabelece parâmetros para a remuneração dos professores, contudo, não especifica diretamente o papel do diretor escolar ou suas atribuições. Indiretamente, destaca a importância do diretor como um gestor escolar eficaz que contribui para a valorização dos profissionais da educação, promovendo um ambiente de trabalho adequado à qualidade da Educação. Da mesma forma, embora o PNE (Brasil, 2014) não detalhe as atribuições do diretor escolar de forma direta, o plano enfatiza a importância da gestão escolar eficiente e da promoção de um ambiente de aprendizagem de qualidade e, dessa forma, o diretor exerce um papel fundamental na busca pela consecução das metas estabelecidas.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em maio de 2021, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MNCC de Diretor Escolar). O documento define uma matriz de dez competências gerais, que se desdobram em 17 competências específicas, em quatro dimensões, a saber: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional (Brasil, 2021).

No que se refere ao papel do diretor em relação ao trabalho com o docente e com o planejamento escolar, o texto destaca a competência de liderança do diretor escolar, abrangendo a liderança na gestão pedagógica da escola, que inclui orientar e apoiar os professores no aprimoramento de suas práticas de ensino, na implementação de estratégias pedagógicas eficazes, com vistas à qualidade do ensino.

Nos descritores da competência B, na dimensão pedagógica da MNCC de diretor, é enfatizado que cabe ao diretor

garantir apoio e formação continuada para os professores e empenhar-se na busca de condições adequadas para o ensino aprendizagem. Cabe ao diretor também estimular a avaliação

continuada das atividades docentes e de suas eventuais necessidades de formação (Brasil, 2021, recurso *online*).

Ainda conforme descrito nessa competência, é atribuição do diretor, “garantir, na rotina da escola, momentos de troca, planejamento e avaliação entre os professores” (Brasil, 2021, recurso *online*). Desse modo, inferimos do texto um aspecto importante, que é a atribuição do diretor de identificar as necessidades de formação do corpo docente. Isso envolve avaliar as habilidades e as competências dos professores, bem como as demandas educacionais da escola, e utilizar essas informações para planejar atividades de desenvolvimento profissional específicas. Além disso, o documento ressalta a competência do diretor em planejar e coordenar atividades de formação continuada para os professores. Como por exemplo, promover estratégias de desenvolvimento, a seleção de recursos educacionais adequados, a organização de formação, os cursos e outras oportunidades de aprendizagem.

Observamos que, antes da MNCC de diretor, as normativas anteriores não especificam diretamente o papel do diretor escolar ou suas atribuições. Essas atribuições e competências podem variar de acordo com as normas específicas de cada sistema de ensino, o regimento interno da escola e as diretrizes do respectivo órgão de educação, estadual ou municipal. A matriz auxilia as redes no sentido de buscarem coerência em suas políticas de formação, de seleção de recursos e de apoio aos diretores, bem como esclarecer seus deveres e funções.

Diante da explanação do que determina as legislações federais no que se refere às atividades extraclasse docente, à formação continuada e ao planejamento, na próxima seção, será analisado como o tema é tratado nas legislações e no contexto do estado de Minas Gerais e como a Secretaria de Estado de Educação (SEE) se organiza e orienta as escolas a respeito dessas atividades.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Nesta seção, abordaremos as normativas estaduais que regem a jornada de trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais e como a SEE

organiza e orienta o cumprimento dessa carga horária. Para tanto, a fim de melhor apresentar essas normativas, serão apresentadas, no quadro 2, as legislações que serão tratadas.

Quadro 2 – Legislações em âmbito estadual que serão abordadas nesta seção

(continua)

Legislação	Data	Conteúdo
Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais (EPMPEMG) – Lei nº 7.109 (Minas Gerais, 1977)	13/10/1977	Dispõe sobre o pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais.
Lei nº 15.293 (Minas Gerais, 2004)	05/08/2004	Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do estado.
Lei nº 20.592 (Minas Gerais, 2012)	28/12/2012	Altera a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do estado.
Decreto nº 46.125 (Minas Gerais, 2013a)	04/01/2013	Regulamenta os dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004.
Ofício Circular nº 1.801 (Minas Gerais, 2013b)	06/06/2013	Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse nos termos do artigo 10, da Resolução SEE nº 2.253/2013.
Ofício Circular nº 2.663 (Minas Gerais, 2016a)	13/09/2016	Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.

(conclusão)

Legislação	Data	Conteúdo
Resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a)	23/02/2024	Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica (PEB), das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Ao fazermos a análise das primeiras normas que apoiaram a implementação das atividades extraclasse (Módulo II), nas escolas públicas de Minas Gerais, é oportuno citar como importante marco o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais (EPMPEMG), estabelecido pela Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977 (Minas Gerais, 1977). O EPMPEMG é o primeiro instrumento normativo a prever essa prática nas escolas públicas no estado e a definir uma carga horária de 24 h/a semanais, como ainda está em vigor nas escolas vinculadas à SEE/MG. Vale salientar que, antes do EPMPEMG, a Lei nº 6.277, de 27 de dezembro de 1973 (Minas Gerais, 1973), que antecedeu o estatuto, considerava a carga horária do professor sendo 20h/a semanais, sem fazer distinção entre atividade extraclasse e atividade na docência.

Dessa forma, o EPMPEMG foi a primeira normativa do estado a estabelecer o regime básico (RB) de 24 h/a semanais, sendo 18 h/a de atividade na docência, com interação com os estudantes, e 6h/a de atividades fora da docência, ou seja, para atividades extraclasse de caráter pedagógico e formativo. Vale frisar que, além de reservar parte da carga horária às atividades extraclasse, este Estatuto também foi a primeira normativa que considerou os intervalos de recreio e os intervalos entre as aulas como tempo válido para cumprimento de atividade extraclasse.

No que diz respeito à nomenclatura e à organização da carga horária dos módulos cumpridos pelo professor em Minas Gerais, o EPMPEMG identificou as ações a serem executadas em cada um deles e definiu as atribuições específicas, conforme citado no inciso I, do artigo 13:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho,

controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (Minas Gerais, 1977, p. 3).

Vale evidenciar que esse documento não orientava a previsão de local de realização das atividades de Módulo 2 e tampouco discriminava uma carga horária destinada às reuniões coletivas, diferentemente das normativas vigentes, que estabelecem 8 h/a semanais de Módulo 2, contra as 6h/a estabelecidas pelo EPMPEMG, e discrimina especificamente quais atividades devem ser realizadas, destinando até 2 h/a semanais dessas horas para reuniões coletivas, além de definir o local onde essas atividades devem ser cumpridas.

Em 2012, o estado de Minas Gerais promulgou a Lei nº 20.592/2012 que altera a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, instituindo as carreiras dos profissionais de Educação Básica do estado e regulamentando a Lei do Piso de 2008 e, conseqüentemente, a previsão das atividades extraclasse (Brasil, 2008; Minas Gerais, 2004; 2012). A partir disso, o artigo 33, da Lei nº 15.293/2004, foi alterado e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33. A carga horária semanal de trabalho do servidor ocupante de cargo das carreiras dos Profissionais de Educação Básica será de:
I - **vinte e quatro horas** para as carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica (Minas Gerais, 2012, recurso *online*, grifo nosso).

Posteriormente, em 4 de janeiro de 2013, foi publicado, no Diário Oficial do estado de Minas Gerais, o Decreto nº 46.125 que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293/2004 e da Lei nº 20.592/2012 (Minas Gerais, 2004; 2012; 2013). O Decreto reafirma a carga horária de vinte e quatro horas semanais para a carreira de professor da Educação Básica e deu sugestão de atividades a serem desenvolvidas durante o horário em cumprimento às atividades extraclasse, sem interação com estudantes. Conforme artigo 1º, o decreto determina a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica:

Art. 1º A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende:
I – dezesseis horas semanais destinadas à docência;

II – oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse (Minas Gerais, 2013, recurso *online*).

Nessa perspectiva, cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais, organizadas em: atividades de interação com educandos, as quais a SEE/MG denomina de Módulo 1; e atividades extraclasse, sem interação com os estudantes, denominadas de Módulo 2. Dessa forma, a jornada de trabalho do professor é composta por sua atuação docente em sala de aula e pelas atividades que exerce fora da sala, inerentes às funções do cargo, como planejar, elaborar e corrigir atividades etc. Para exemplificar esse quantitativo de carga horária, apresentamos, no quadro 3, o Anexo I do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, o qual se refere ao § 1º, do artigo 4º do referido documento.

Quadro 3 - Proporcionalidade entre as horas destinadas à docência e a carga horária total do cargo de Professor de Educação Básica

(continua)

Número de horas na docência	Número de horas para outras atividades		Carga Horária Semanal	Carga Horária Mensal
	Em local definido pela direção da escola	Em local de livre escolha do professor		
1h	15min	15min	1h30min	7h
2h	30min	30min	3h	14h
3h	45min	45min	4h30min	20h
4h	1h	1h	6h	27h
5h	1h30min	1h30min	8h	36h
6h	1h30min	1h30min	9h	41h
7h	2h	2h	11h	50h
8h	2h	2h	12h	54h
9h	2h15min	2h15min	13h30min	61h
10h	2h30min	2h30min	15h	68h
11h	2h45min	2h45min	16h30min	74h
12h	3h	3h	18h	81h
13h	3h15min	3h15min	19h30min	88h
14h	3h30min	3h30min	21h	95h

(conclusão)

Número de horas na docência	Número de horas para outras atividades		Carga Horária Semanal	Carga Horária Mensal
	Em local definido pela direção da escola	Em local de livre escolha do professor		
15h	3h45min	3h45min	22h30min	101h
16h	4h	4h	24h	108h
17h	4h15min	4h15min	25h30min	115h
18h	4h30min	4h30min	27h	122h
19h	4h45min	4h45min	28h30min	128h
20h	5h	5h	30h	135h
21h	5h15min	5h15min	31h30min	142h
22h	5h30min	5h30min	33h	149h
23h	5h45min	5h45min	34h30min	155h
24h	6h	6h	36h	162h
25h	6h15min	6h15min	37h30min	169h
26h	6h30min	6h30min	39h	176h
27h	6h30min	6h30min	40h	180h

Fonte: Minas Gerais (2013).

Posteriormente, em 2016, passou a vigorar, em todas as Secretarias Regionais de Educação (SRE) e escolas, o Ofício Circular nº 2.663/2016, que trata e orienta o cumprimento da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse (Minas Gerais, 2016a). Este ofício revogou o Ofício nº 1.801 (Minas Gerais, 2013) e alterou as competências do diretor de escola estadual em relação às atividades extraclasse e às atividades definidas pela direção da escola que podem ser consideradas para o cumprimento da carga horária extraclasse do professor.

O Ofício Circular nº 2.663/2016 manteve a autonomia dos professores para considerarem a graduação e a pós-graduação como hora-atividade e reafirma que a hora-atividade pode ser cumprida em horário distintos, sem a necessidade de fixar períodos diários, ao destacar que não é necessário:

que a realização das atividades extraclasse seja condicionada a períodos fixos diários, mas que o total de horas semanais destas

atividades seja utilizado de forma a atender ao Projeto Político Pedagógico e ao cumprimento total da carga horária devida e programada pela Direção da escola, em conjunto com o Especialista de Educação Básica (Minas Gerais, 2016a, p. [7]).

Desse modo, a atividade extraclasse deve ser combinada com o(a) diretor(a) da escola. Quando a escola elaborar os horários de aulas, poderá haver “janelas” e o professor poderá utilizar esses horários para o cumprimento dessas atividades extraclasse, da mesma forma, o professor que faz cursos de pós-graduação e graduação pode utilizar essa hora-atividade como cumprimento de carga horária de atividade extraclasse individual. Ainda neste contexto, de acordo com o item 2 do referido Ofício:

Item 2 - As 8 (oito) horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, devem ser cumpridas:

a) 4h semanais em local de livre escolha do professor.

Estas atividades compreendem ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

b) 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção.

Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão ser dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência (Minas Gerais. 2016, p. [2]).

Dessa forma, das quatro horas semanais na própria escola, duas horas são destinadas às reuniões coletivas. Nessas reuniões coletivas, são discutidos assuntos referentes a orientações gerais administrativas, às informações do bimestre, ao alinhamento de práticas pedagógicas, aos conselhos de classe, à discussão de projetos, às avaliações internas e externas, aos calendários etc.

De acordo com o Ofício Circular nº 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016a), citado no Projeto Político- pedagógico (PPP) da instituição:

As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou

institucionais, de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico (EE Anísio Teixeira, 2022, p. 49).

Para além da discussão sobre reuniões coletivas, no que se refere às outras duas horas semanais de atividade extraclasse (destinadas à capacitação, à formação continuada, ao planejamento, à avaliação), observamos que os professores cumprem dentro da escola, cada um a sua maneira, individualmente, em horários de sua conveniência. No entanto, percebemos que esse tempo é pouco produtivo, muitas vezes até desperdiçado sem realização de qualquer atividade relacionada ao trabalho.

O item 2.2 do referido Ofício Circular nº 2.663, orienta que o cumprimento dessa carga horária presencial deve ser destinado às atividades de capacitação, de formação continuada, de planejamento, de avaliação, e a outras específicas do cargo (Minas Gerais, 2016a). Essas atividades podem ser cumpridas, dentre outras formas, desde que autorizadas pela direção, através de: cursos de curta duração presenciais, semipresenciais ou totalmente à distância, promovidos pela SEE/SRE; cursos relativos à capacitação e à formação continuada de iniciativa própria do professor, obedecendo alguns critérios estabelecidos em lei.

Diante disso, era possível que o tempo destinado à essas atividades extraclasse também fosse cumprido com a realização de cursos à distância para formação continuada, promovidos pela SEE, como os cursos ofertados pelo site “Escola de Formação⁴” ou os cursos de formação na área da Educação, de iniciativa própria do professor, como licenciaturas, pós-graduações e especializações. Nesses casos, era solicitado que o professor apresentasse mensalmente o comprovante de matrícula e de frequência nas atividades realizadas, que seria verificado e arquivado na pasta funcional do servidor. Após publicação da Resolução nº 4.968, em 23 de fevereiro de 2024, artigo 7º, os cursos e as atividades compreendidas para formação continuada, computadas como cumprimento da carga horária, ficaram restritamente seletivos, não sendo mais aceitos os cursos de iniciativa privada sem a devida indicação e/ou parceria com a SEE/MG (Minas Gerais, 2024a).

⁴ A Escola de Formação, inserida na estrutura da SEEMG, tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão profissional, cultural e ética. Para mais informações, acesse: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>.

Outro aspecto que pode influenciar a organização, o aproveitamento e a qualidade do tempo destinado às atividades extraclasse, é a atuação das Especialistas em Educação Básica (EEB) na instituição. No Ofício nº 2.663, a SEE/MG esclarece que os encontros de “caráter coletivo devem ser programados pela direção em conjunto com as Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais” (Minas Gerais, 2016a, p. [2]), entretanto, para o cargo de EEB, não há prerrogativa legal para a dedicação de tempo específico nessas atividades dentro da jornada de trabalho, como existe 1/3 para o cargo de professor. Tal situação exige que esse profissional, EEB, desenvolva o planejamento e realize suas demais atribuições dentro de sua carga horária semanal. Ocorre que, quando as reuniões coletivas são programadas em horários distintos ao horário semanal do EEB, essa carga horária semanal de trabalho é excedida e deverá ser recomposta. Conforme artigo 16 da Resolução nº 4.968/2024, “o tempo destinado à realização de reuniões coletivas que exceda a jornada de trabalho semanal e mensal do EEB deverá ser compensado dentro do mês em que a reunião foi realizada” (Minas Gerais, 2024a, p. 4). Essa compensação, apesar de correta e apropriada, ocasionará a ausência desse profissional em seu horário de trabalho habitual, e influenciará na gestão e na organização pedagógica da escola.

Somado a isso, no artigo 6º da Lei nº 15.293 que dispõe sobre as atribuições dos cargos efetivos que compõem as carreiras dos profissionais de educação básica em Minas Gerais, está o papel da Especialista em Educação Básica que é: planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço (Minas Gerais, 2004). Nesse sentido, o papel da especialista na organização e orientação das atividades extraclasse é essencial para o aproveitamento efetivo do tempo e realização dessas atividades.

No estado de Minas Gerais, o número de especialistas da instituição depende do comporta da escola. O comporta consiste no número de servidores a serem contratados, em conformidade com o número de estudantes matriculados, de acordo com a resolução vigente. Portanto, com base na Resolução nº 4.789/2022, a instituição pesquisada neste estudo tem prerrogativa de contratação de quatro servidoras para a função (Minas Gerais, 2022).

Em 2020, com a suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia do Covid-19, foi instituído e implementado pela Resolução nº 4.310, de 17 de abril de

2020, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) (Minas Gerais, 2020). Tal regime constituiu-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais. Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, foi ofertado aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com o Plano de Curso da unidade de ensino. Diante dessa proposta, o cumprimento da carga horária de trabalho dos professores foi registrado em formulário padrão, “Relatório de Atividades - Anexo V”, da Resolução nº 4.310/2020, preenchido e encaminhado à SEE/MG (Minas Gerais, 2020). Nesse período, algumas reuniões pedagógicas foram realizadas por meio de *web conferência*, na plataforma *Google Meet*. O *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo, desenvolvido pelo Google, e foi disponibilizado pela SEE/MG, juntamente com o e-mail institucional e outras plataformas, para os servidores da Educação de Minas Gerais. O uso dessas tecnologias foi imprescindível para o desenvolvimento das atividades propostas no REANP, em decorrência do isolamento social na pandemia.

Cabe esclarecer que, de acordo com a normativa, essas reuniões ocorreram em consonância com a orientação do Ofício Circular nº 2.663/2016, item 2.1.3, e a carga horária não utilizada pela escola no mesmo mês foi destinada às demais atividades extraclasse cumpridas individualmente (Minas Gerais, 2016a). Exemplificando: se foi utilizada 1h semanal para reuniões, a 1h restante deveria ser cumprida em outras atividades na escola ou em outro local definido ou autorizado pela direção, para integralizar a carga horária prevista. Portanto, a carga horária de atividade extraclasse não foi prejudicada e continuou a ser cumprida, mas de forma individualizada por cada professor.

Após discutida a contextualização das atividades extraclasse, no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, e destacado as políticas educacionais, as práticas pedagógicas que orientam essas ações no estado, avançaremos para a análise específica das atividades extraclasse docente realizadas na Escola Estadual Anísio Teixeira. Nesta próxima seção, será examinada a dinâmica dessas práticas nessa instituição em particular, levando em consideração as singularidades de seu contexto escolar e os desafios enfrentados na implementação dessas atividades no cotidiano educacional.

2.3 AS ATIVIDADES EXTRACLASSE DOCENTES REALIZADAS NA ESCOLA ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA

Nesta seção faremos uma análise detalhada da referida instituição de ensino. Inicialmente, serão descritas todas as características da EEAT, incluindo sua estrutura física, sua localização geográfica, os diversos níveis de ensino oferecidos, a composição da comunidade escolar, as práticas de gestão adotadas, o perfil do corpo docente e os indicadores educacionais relevantes no contexto no qual a escola está inserida. Além disso, será realizada uma análise minuciosa da organização das atividades extraclasse na EEAT, considerando as disposições presentes em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar. Serão analisadas as diferentes modalidades de atividades extraclasse docente, tais como aquelas horas de livre escolha do professor, as horas destinadas a reuniões coletivas e as individuais destinadas às atividades realizadas na própria escola ou em locais designados pela direção. Essa análise se concentrará não apenas no que está formalmente previsto, mas também na forma como essas atividades são implementadas na prática, visando compreender seu impacto no ambiente educacional da EEAT.

A escola pesquisada está localizada na zona urbana do município de Constelação⁵ (MG), vinculada à Secretaria de Estado de Educação de MG. Até o ano de 2021, a escola atendia, em três turnos, aproximadamente 1.458 estudantes, das seguintes etapas do ensino regular: Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Ofertava, ainda, cursos técnicos, na modalidade da Educação Profissional, e atendia 28 estudantes, na modalidade da Educação Especial.

⁵ Constelação é o nome fictício dado ao município no qual está inserida a escola pesquisada no estudo de caso. É um município de Minas Gerais que se destaca entre os mais populosos do estado. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, o município possui uma população estimada de 341.415 habitantes e apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,684 (IBGE, [2010]).

A partir de 2022, em conformidade com o Projeto Mãos Dadas⁶, a rede municipal de Constelação, por meio de transferência de gestão administrativa, financeira e operacional, assumiu o atendimento dos estudantes matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental na instituição. A partir disso, a escola municipal, Escola Municipal José Pinto Pimenta, que atendia os estudantes do bairro, passou a atender os estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de coabitação no espaço da EEAT, até que o município construa sua infraestrutura própria. Em tese, os estudantes continuaram seus estudos no mesmo local, sob uma nova gestão administrativa e pedagógica.

O contexto social da escola é caracterizado por sua facilidade de acesso e localização privilegiada. A instituição apresenta uma infraestrutura adequada e acessível, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Estruturalmente, é composta por três blocos de dois andares, totalizando 21 salas de aula, todas equipadas com mobiliário apropriado e televisores *smart*, com acesso à internet. Além disso, a escola conta com salas destinadas à direção, à vice-direção, à supervisão, à secretaria, aos professores e ao xerox. A infraestrutura é complementada por uma biblioteca; um laboratório de informática com quarenta computadores novos; uma sala de recursos multifuncionais; quatro banheiros; uma cantina; uma quadra poliesportiva coberta, com vestiários; além de um pátio, um refeitório e uma área de convivência, que favorecem o ambiente escolar como um todo.

O propósito da instituição pesquisada, conforme descrito em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), é oferecer um ensino de qualidade que estimule a criatividade e a participação dos estudantes, formando cidadãos solidários, éticos e dignos (EE Anísio Teixeira, 2022). Nesse contexto, considerando que o estudo busca compreender a organização e a gestão escolar, foi realizada uma análise do indicador utilizado para mensurar o nível de complexidade de gestão⁷ da escola.

⁶ O Projeto Mãos Dadas se baseia na cooperação mútua entre estado e municípios para o desenvolvimento do ensino público no município, conforme previsto no artigo 211, da Constituição da República, e no artigo 10, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, e tem como objetivo a implantação de medidas de estruturação do Sistema de Educação junto aos municípios, para a descentralização do ensino, mediante a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional, prioritariamente, do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares da rede estadual para a rede municipal (Brasil, 1988; 1996).

⁷ O indicador que analisa a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3)

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Inep, 2022a), a escola pesquisada encontra-se no 6º e último nível em uma escala de complexidade da gestão escolar. Quanto maior a complexidade da gestão escolar, esperamos encontrar também maiores desafios na organização pedagógica. O alto nível de complexidade implica também o maior número e diversidade de docentes, pressupõe diferentes níveis de ensino ofertados na instituição, o que impacta na complexidade da organização, do acompanhamento pedagógico, e dos planejamentos, que devem ser acompanhados e orientados pelas especialistas e pela equipe gestora. Com isso, diante da complexidade de gestão aqui tratada, depreende maior desafio na organização das atividades extraclasse, objeto de pesquisa deste estudo de caso.

Analizando o quadro de pessoal da EEAT no ano de 2023 (Apêndice A), verificamos o total de 110 funcionários, considerando também os servidores em Licença para Tratamento de Saúde (LTS), em ajustamento funcional, de férias, e servidores em cargo de substituição. Desse quadro de funcionários, observamos que 32,7% (36 funcionários) são servidores administrativos, ou seja, Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB), Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB) e Secretária Escolar. Os outros 67,3% (74 funcionários) representam o segmento do magistério, sendo os Especialistas em Educação Básica (EEB) e professores.

Buscando entender o perfil docente da EEAT, analisamos os dados indicadores de adequação da formação docente (Inep, 2022b). Após a análise, verificamos que 87,1% dos professores da instituição possuem formação adequada, com habilitação na função para o componente curricular que lecionam, ou seja, possuem formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina, com curso de complementação pedagógica concluído (Inep, 2014b). Os demais (12,9%) são docentes que possuem uma autorização para lecionar em caráter precário, denominada, em Minas Gerais, de Autorização Temporária para Lecionar (ATL)⁸, antigo Certificado de Autorização

complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas (Inep, 2014a).

⁸ A ATL é destinada aos docentes que possuem curso superior, no entanto não são habilitados para lecionar a disciplina que pleiteia ou, ainda, para aquele que esteja matriculado e frequente em curso superior, a partir do terceiro período, e que pretenda ministrar aulas na Educação Básica.

Temporária (CAT) para lecionar. Para obter a devida autorização, é necessário protocolar a solicitação junto à SRE e aguardar a análise da documentação exigida. Há de se considerar que, salvo alguns casos, muitos desses docentes ainda estão concluindo sua formação acadêmica e também não dispõem de vasta experiência na prática docente, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento do ambiente escolar, às atividades de escrituração, aos registros no diário escolar, entre outras. Por esse motivo, o acompanhamento com afinco da execução do planejamento e orientação pedagógica, por parte das especialistas em Educação e gestão escolar, nestes casos, são ainda mais imprescindíveis para o bom andamento do trabalho.

Diante dessa análise, a escola dispõe de um grupo de servidores, em sua maioria, efetivos, com considerável tempo de serviço na instituição. Esse cenário, de certa forma, impacta as construções das relações de vínculo e a construção da identidade da escola. A exemplo disso, podemos citar o tempo de atuação de uma servidora, que atuou na gestão da escola por 23 anos, de 1999 a 2022.

Percebemos que os aspectos observados influenciam no desenvolvimento do trabalho coletivo da escola, nas tomadas de decisões e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, em um contexto geral, a escola demonstra boa organização administrativa e oferece boas condições de trabalho no que se refere ao apoio da gestão e ao apoio da comunidade escolar.

Durante a rotina na EEAT, observamos a participação efetiva da comunidade escolar, que se manifesta através de reuniões do Colegiado, das assembleias, da reunião de pais, dos eventos e dos projetos propostos pela escola. O Colegiado Escolar é uma instância da comunidade escolar constituída por profissionais em exercício na escola, estudantes, pais, mães e/ou responsáveis. Os assuntos de interesse da comunidade escolar, de caráter consultivo e deliberativo, relativos ao regimento escolar, aos processos educativos, às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras, são deliberadas em reuniões e assembleias. Nesse contexto, o Colegiado da EEAT é composto por 6 representantes (3 titulares e 3 suplentes) de cada segmento - Administrativo, Magistério, Estudante, Pais e/ou responsáveis.

Ainda, no que tange à comunidade escolar, segundo dados do Inep de 2021, a escola apresenta classificação de Nível Socioeconômico (Inse⁹) NSE 5 – nível Médio-alto. Nesse sentido, as famílias dos estudantes da escola EEAT encontram-se no quinto nível, em uma escala de sete.

Dando continuidade ao estudo, a fim de caracterizar o contexto de pesquisa, analisamos o indicador de qualidade: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola pesquisada. De acordo com o Ministério da Educação:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (MEC, 2018, recurso *online*).

Por meio desse indicador, é possível compreender o contexto e a realidade da instituição pesquisada, além de compará-la com outras escolas da mesma rede e região. Nesse sentido, a tabela 1 apresenta o Ideb da EEAT, conforme os dados do Inep (2021), situando a escola em seu contexto regional.

⁹ Nível socioeconômico (Inse) da escola é construído a partir de alguns indicativos, como o nível de escolaridade, o rendimento das famílias dos alunos, entre outros aspectos, como acesso a bens de consumo e a serviços. As informações são coletadas a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As questões utilizadas abordam renda familiar, posse de bens e contratação de serviços de trabalhadores domésticos pela família, assim como o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis. O NSE é dividido em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio-alto”, “Alto” e “Mais alto” (Brasil, 2023).

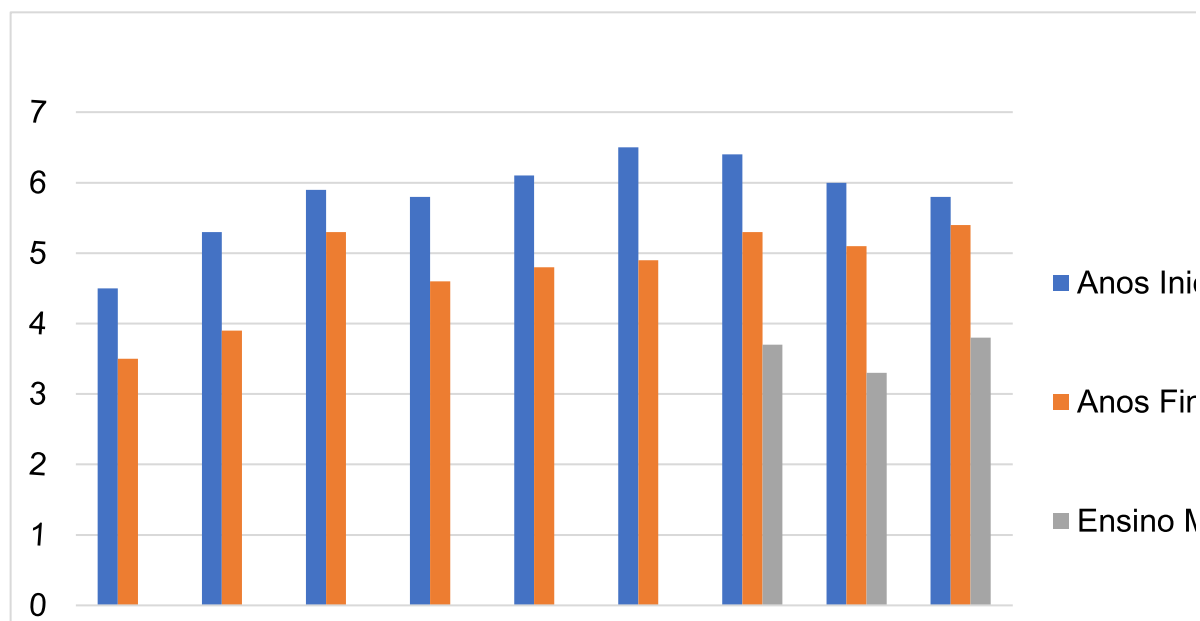
Tabela 1 - Ideb 2021 da E. E. Anísio Teixeira em relação ao município de Constelação e à rede pública estadual de Minas Gerais

	Ensino Fundamental - anos finais		Ensino Médio	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta
E.E. Anísio Teixeira	5,4	5,5	3,8	4,1
Município de Constelação (Rede Estadual)	4,6	4,7	3,7	4,1
Rede Pública Estadual de Minas Gerais	5	5,2	4	4,5

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do Ideb (Inep, 2021).

Analisando os dados da tabela 1, considerando o Ideb 2021 do Ensino Fundamental anos finais, a escola pesquisada obteve índice acima do município e da unidade federativa quase alcançando a meta de 5,5 projetada para a instituição, no ano de 2021. Em relação ao Ensino Médio, os dados mostram que, no Ideb 2021, a escola está um pouco acima do município de Constelação, no entanto, um pouco abaixo da média estadual de Minas Gerais. Observamos que a EEAT apresenta índices próximos ao contexto no qual está inserida, mantendo resultado próximo das metas projetadas. Ainda em relação aos indicadores de qualidade, a escola em questão tem apresentado a seguinte evolução nos resultados do Ideb, conforme demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do Ideb 2005 a 2021 - E. E. Anísio Teixeira



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Ideb (Inep, 2021).

Vale destacar que a escola pesquisada conquistou a 3ª edição do Prêmio Escola Transformação 2022, promovido pelo governo do estado de Minas Gerais. O Prêmio Escola Transformação tem o objetivo de reconhecer publicamente as práticas e as experiências exitosas das escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e de fluxo escolar.

Com base nesses aspectos, algumas situações se apresentam no cotidiano e demandam reflexão da prática pedagógica no contexto escolar. Uma dessas situações são as questões que envolvem a utilização e a organização do tempo em cumprimento de carga horária destinada às atividades extraclasse.

Alguns dados de professores que cumprem a carga horária destinadas às atividades extraclasse, através de cursos relativos à capacitação e à formação continuada de iniciativa própria do professor, são apresentados na tabela 2.

Tabela 2 - Número de professores que cumpriram a carga horária de Módulo 2, por meio de cursos de formação, referente ao mês de outubro de 2019

Etapa de atuação	Nº total de professores	Nº de professores que cumpriram a carga horária por meio de cursos de formação	Percentual
Ensino Fundamental Anos Iniciais	35	8	22,8
Ensino Fundamental Anos Finais	27	4	14,8
Ensino Médio	26	1	3,8

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados retirados dos Livros de Módulo 2 de 2019 da EEAT.

Observamos que cerca de 14,7% do total de professores da EEAT, no mês de outubro, consideraram a formação continuada como forma de cumprir a carga horária destinada às atividades extraclasse (número pouco expressivo), sendo constatado maior número desses casos no Ensino Fundamental - anos iniciais.

Verificamos também que, por meio dos registros da escola, do total de docentes que realizaram formação continuada por iniciativa própria naquele período, doze dos treze apresentaram declaração de matrícula e frequência em cursos voltados para área de Inclusão e Educação Especial. Essas declarações foram apresentadas na totalidade por professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA). Somado a isso, onze destes treze docentes apresentaram declaração do curso de Licenciatura em Educação Especial. Os outros dois docentes restantes apresentaram declaração de curso de Licenciatura em Letras/Libras, também voltado para área de inclusão, e Pós-graduação em Metodologias Ativas na Educação, respectivamente.

A recorrência do curso de Licenciatura em Educação Especial, acima mencionada, pode ser explicada devido à mudança dos critérios de inscrição e classificação de candidatos à designação em 2018. Após publicada a Resolução nº

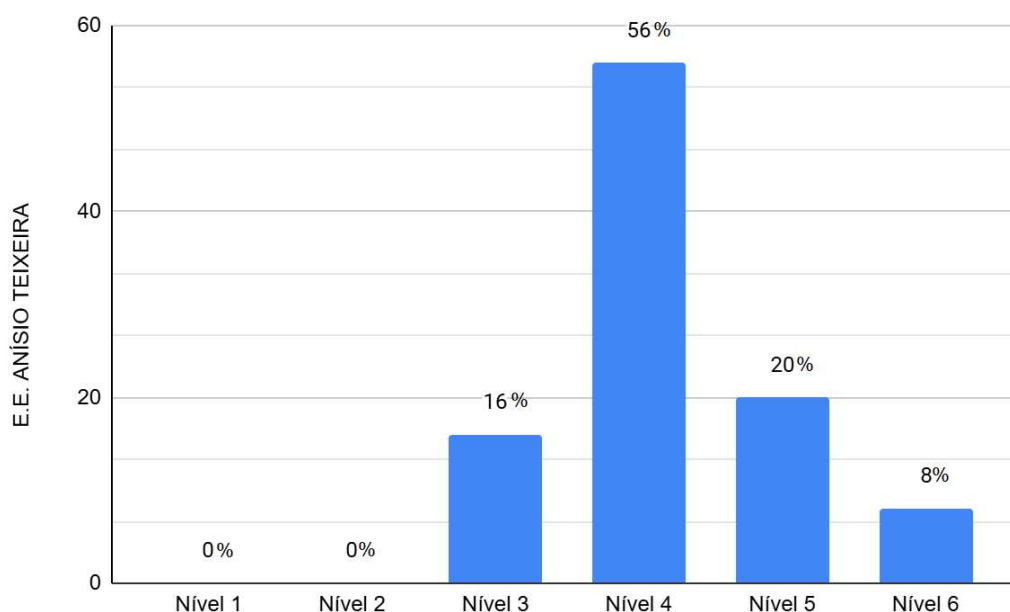
3.643, de 20 de outubro de 2017, que dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na rede estadual de ensino da SEE/MG para 2018, foi instituído, no item 11 do anexo IV, o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial como primeiro critério de classificação para atuar na função de professor ACLTA e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Minas Gerais, 2017).

Antes dessa resolução, na Resolução SEE nº 3.118, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais de 17 de novembro de 2016, o primeiro critério de inscrição e classificação para atuar na mesma função de professor ACLTA e AEE era o curso de licenciatura plena em qualquer área de conhecimento, acrescida de curso Pós-graduação em Educação Especial (Minas Gerais, 2016b). Essa mudança nos critérios pode ter ocasionado o aumento da motivação, de iniciativa própria, desses docentes na busca por formação continuada do curso supramencionado.

Tais dados apontam para a necessidade de investigação das possíveis causas do baixo percentual de professores em atividades de formação ou se, além disso, existe a falta de incentivo, por parte da gestão, para o desenvolvimento profissional docente na instituição.

Buscando investigar as dificuldades apresentadas, na perspectiva do professor, sobre o cumprimento da carga horária destinada a essas atividades extraclasse e à formação continuada, foi analisado o Indicador de esforço docente da EEAT. Para tal indicador são consideradas as seguintes características, retiradas do Censo da Educação Básica: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. Dessa forma, conhecendo essas características de um docente, é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade (Inep, 2014c). Nesse sentido, considerando o contexto de pesquisa, analisamos o gráfico 2.

Gráfico 2 - Indicador de Esforço Docente 2022 – Percentual de professores por nível na EEAT



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Inep (2022c).

Observamos que, em uma escala de 6 níveis, 56% dos docentes da EEAT encontram-se no nível 4 de esforço, 20% dos docentes encontram-se no nível 5 e o restante distribuídos nos níveis 3 e 6 (16% e 8%, respectivamente). Portanto, mais da metade dos docentes está concentrada nos três últimos níveis da escala de esforço, logo, a maioria atua em dois turnos em uma ou duas escolas e em duas etapas de ensino. Tais dados demonstram relativa sobrecarga de trabalho docente na instituição e, conseqüentemente, pode impactar a realização das atividades extraclasse.

Seguindo a análise de dados para comprovar efetivamente a situação de pesquisa, foi levantado o registro do cumprimento das horas destinadas à atividade extraclasse individual de Módulo 2 na instituição. Constatamos que todo o registro do cumprimento dessas horas é realizado no “Livro de Módulo 2”, documento institucional oficial, no qual é de responsabilidade do professor registrar o horário de entrada e saída e a atividade extraclasse desenvolvida naquele tempo. Entretanto, tal ação de registro pode distorcer a realidade e não se configurar como fidedigno, uma vez que é possível registrar uma atividade diferente da que foi realizada de fato. Exemplificando, um professor pode cumprir de fato a carga horária elaborando atividades e registrar outra ação, como “correção de trabalhos”. Nos registros

levantados, evidenciamos com frequência, palavras-chave como: “Preenchimento de DED”, “Planejamento” e “Correção e elaboração de atividades”.

O que observamos na prática é: os professores, em sua grande maioria, cumprem o tempo de fato dentro da escola, realizando diferentes tipos de atividades. Alguns desenvolvem atividades de planejamento, de elaboração de exercícios, de correção de provas e trabalhos; outros realizam lançamentos no Diário Escolar Digital (DED) e outra parcela aguarda o tempo simplesmente para cumpri-lo, sem executar nenhuma atividade relacionada ao trabalho docente.

Conforme a legislação, é de responsabilidade da equipe gestora coordenar, programar e desenvolver as atividades extraclasse, bem como garantir seu cumprimento. Nesse sentido, diante do contexto de pesquisa, isso se apresenta como um desafio, uma vez que cada professor cumpre individualmente, em horários de sua conveniência e, também, porque os horários desses profissionais não coincidem no decorrer da semana, dificultando tais observações.

Em se tratando da complexidade de acompanhamento e orientação das atividades extraclasse por parte da gestão escolar, cabe salientar que, na instituição pesquisada, alguns docentes cumprem essa carga horária no contraturno. Isso acontece nos seguintes casos 1) professor de ACLTA; 2) professor que trabalha em dois turnos na instituição.

No primeiro caso, o cargo do professor de apoio prevê o cumprimento de 16 aulas em regime básico (RB), mais 5 aulas de adicional de exigência curricular (AEC), totalizando 21 h/a em docência. Caso esse professor atue no Novo Ensino Médio que possui o 6º horário, ele cumpre 16 aulas (RB) + 9 aulas (AEC), totalizando 25 h/a em docência. Nesse sentido, quanto maior o número de aulas atribuídas ao professor, maior é a carga horária de atividade extraclasse a ser cumprida.

Nesse caso específico, o professor de ACLTA acompanha o aluno com necessidades educacionais especiais durante as aulas, todos os dias da semana e não há “janelas” (horários vagos entre aulas) para planejamento, por exemplo. Com isso, esse profissional deve cumprir as horas de Módulo 2 (que são dentro da escola) em turno diferente, uma vez que no seu turno habitual ele está atuando na docência. De acordo com o § 1º do artigo 4º do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, apresentado no quadro 3, o professor que atua 25h semanais na docência deve cumprir as horas de atividades extraclasse semanais da seguinte forma:

6h15min, em local de livre escolha do professor, mais 6h15min, em local definido pela direção da escola (Minas Gerais, 2013a). Portanto, subtraindo-se as 2h semanais destinadas às reuniões coletivas, esse profissional deve cumprir 4h15min, dedicadas a ações de capacitação, de formação continuada, de planejamento, de avaliação. O desafio é fazer o acompanhamento e a orientação dessas 4h15min semanais de atividades extraclasse no contraturno na escola.

Devido à complexidade de gestão, funcionando em 3 turnos, o diretor escolar não consegue cobrir todos os turnos, por todos os dias da semana. Os vice-diretores, por mais que estejam alinhados, têm dificuldade de acompanhar esse cumprimento devido a outras demandas urgentes que surgem no cotidiano escolar, como mediação de conflitos, atendimento de pais etc. A EEB que acompanha e orienta os professores na parte pedagógica não está à disposição desses professores no contraturno para sanar alguma dúvida que possa aparecer, no que diz respeito às atividades extraclasse. Desse modo, o professor realiza o cumprimento de sua jornada extraclasse, sem apoio da equipe gestora da escola, caso seja necessário.

No segundo caso, para o professor que trabalha em dois turnos na instituição, os gestores, com anuência do servidor, decidem e monitoram em qual dos turnos as atividades extraclasse serão cumpridas. Mas no que diz respeito ao acompanhamento e à orientação por parte da gestão e especialistas, como são muitas as demandas administrativas, essa ação deixa a desejar.

Diante disso, faz-se necessário propor uma ação, por meio de organização de horários, que fomente uma utilização produtiva desse tempo, como promover o encontro de professores de mesma área/conteúdo, bem como a presença dos coordenadores e/ou especialistas.

Nos últimos anos, a construção do horário escolar na instituição pesquisada foi feita a partir da utilização de um *software* licenciado, denominado “Urânia”, para posteriormente ser inserido no sistema próprio da SEE/MG – Quadro de Horário. Esse *software* organiza todo o quadro de pessoal, bem como as turmas e disciplinas e, a partir disso, cria uma grade de horários sistematizada. Para tal, é necessário que o gestor “alimente” esse sistema com os dados das turmas, o número de aulas, os professores e as respectivas disciplinas. Na interface do sistema “Urânia”, alguns parâmetros podem ser configurados, como o dia de folga do professor, o horário de chegada e de saída, o horário de recreio etc. Diante desse contexto, um dos critérios

mais utilizados para a montagem dessa grade de horário escolar, é o dia de folga dos professores. Para isso, naturalmente, a instituição observa a ordem de escolha dos professores com maior tempo de serviço na escola. Em síntese, nesse sistema de montagem, prevalece a escolha do professor, em detrimento de uma melhor organização de horários para cumprimento das atividades extraclasse dentro da escola.

Em se tratando do papel da EEB na organização pedagógica da escola, um ponto a se considerar é o panorama histórico de atuação desses servidores na escola. Nos últimos anos, verificamos na instituição a alta rotatividade desses servidores. Observamos, a cada ano, a contratação de novas EEB, o que dificulta a continuidade de uma organização efetiva do trabalho, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento e à orientação pedagógica. Percebemos, inicialmente, ao observar a atuação das EEB, um período de adaptação e alinhamento das práticas pedagógicas junto ao grupo docente e, quando se atinge determinada organização ideal, aproxima-se o tempo de encerramento do contrato para o ano letivo. No ano seguinte, um novo servidor(a) é contratado(a) e o ciclo se repete. O tempo de contrato, na maioria das vezes, tem duração de um ano. Analisando o quadro de pessoal no Sysadp, verificamos que, em um período de 6 anos, entre 2018 e 2023, foram contratadas o total de 15 EEB distintas. Durante o mesmo período, foi constatado apenas 1 EEB em situação funcional efetiva por ano letivo, como se observa na tabela 3.

Tabela 3 – Tabela de EEB e situação funcional da EEAT 2018 a 2023

Ano Letivo	Nº de EEB	Situação Funcional	
		Designadas	Efetivas
2018	4	3	1
2019	4	4	0
2020	4	4	0
2021	6	5	1
2022	4	3	1
2023	4	3	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados retirados do Sysadp, 2018 a 2023.

Observa-se nos últimos anos que na EEAT mais de 75% das EEB são contratadas. Em 2019 e 2020, esse índice chegou a 100%. Os dados apontam para uma alta rotatividade de servidores para essa função e percebemos que isso impacta diretamente a organização pedagógica da instituição. Para além disso, a situação pode estar relacionada a uma desvalorização desse profissional e/ou do cargo. O baixo número de efetivos, como é apontado na tabela 3, pode estar relacionado à natureza de um cargo pouco atrativo e aponta também para a necessidade de concurso público. Cabe uma investigação para entender as causas que implicam o baixo número de servidores efetivos na função de EEB na escola pesquisada e como isso impacta o trabalho pedagógico e a organização das atividades extraclasse na escola.

Diante dos aspectos observados, é necessário entender quais são os desafios, as dificuldades e as possibilidades no contexto da EEAT para uma organização e uma utilização produtiva da carga horária de atividades extraclasse, sobretudo as horas destinadas à capacitação, à formação, ao planejamento e à avaliação, que devem ser cumpridas dentro da escola e são de responsabilidade da gestão escolar. Consequentemente, entender como esse tempo pode contribuir para a formação continuada e para o aprimoramento dos docentes.

Assim, cabe uma investigação que fomente uma proposta de organização para o cumprimento dessas horas. Do mesmo modo, faz-se necessária uma proposta de formação continuada entre o grupo. Dessa forma, é possível utilizar-se do tempo de atividades extraclasse para promover o encontro coletivo de professores por áreas de conhecimento, por séries, em favor do desenvolvimento de um planejamento coletivo, de melhorar a interlocução desses sujeitos no contexto escolar. Com isso, além de facilitar a observância do cumprimento dessas atividades por parte da gestão e das especialistas, sincronicamente, agregaria mais produtividade no tempo destinado ao cumprimento das atividades extraclasse.

Na instituição pesquisada, as reuniões coletivas são realizadas quinzenalmente, geralmente aos sábados, observada a anuência do grupo, quando é possível agrupar um maior quantitativo de professores fora de sala de aula. Alguns registros esporádicos nas atas também mostram reuniões realizadas no contraturno, durante o meio da semana. Cabe assinalar que a carga horária dessas reuniões pode ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, possibilitando um tempo maior para discussão dos temas propostos. Tal orientação justifica a organização e

frequência quinzenal dessas reuniões propostas pela gestão da escola. Caso ocorra alguma intercorrência, impossibilitando sua realização, e a reunião se faz de extrema urgência e importância, ela é marcada no contraturno desmembrada por segmentos.

Conforme descrito no PPP da instituição, durante as reuniões coletivas de Módulo 2 é previsto que:

[...] a escola discuta a análise e busca de soluções para os problemas de aprendizagem e rendimento escolar, os critérios e procedimentos de avaliação dos alunos, acompanhamento das ações do projeto político pedagógico da escola, reflexão e busca de soluções para problemas disciplinares ou de relacionamentos interpessoais, estudo da BNCC e do novo Currículo de Minas Gerais, estudos de caso, dinâmicas de aproximação, entre outros (EE Anísio Teixeira, 2022, p. 50).

Por conseguinte, ainda em consonância ao cumprimento da carga horária destinada às reuniões coletivas, evidenciamos os registros em ata de discussões de caráter pedagógico e também iniciativas de planejamento coletivo, pautadas na elaboração de projetos e eventos promovidos pela escola, como: festas juninas, festa da família, feira de cultura, entre outros. Algumas dessas iniciativas podem ser constatadas nas seguintes passagens:

O momento foi para discussão dos seguintes assuntos: disciplina e frequência, aprendizagem dos alunos, intervenção pedagógica e fechamento do bimestre. Além desses assuntos, discutimos a organização do 2º bimestre, o 'Projeto da Gincana Junina' e o calendário de reposição de greve dos professores (EE Anísio Teixeira, 2018a, p. 12-13).

os assuntos tratados foram os seguintes: realização da festa junina no dia 14 de julho, encerramento e entrega da 'Tarefa Cultural' e 'Gincana' bem como o início dos ensaios da 'quadrilha junina' (EE Anísio Teixeira, 2018b, p. 15).

foram discutidos os informativos do 3º bimestre, data das provas bimestrais, entrega das provas para reprodução, tema a ser trabalhado na 'Mostra Cultural' e alteração na data da 'Virada da Educação' (EE Anísio Teixeira, 2018c, p. 15).

alteração no calendário escolar ofício 121/2018, xerox (envio de cópias), 'Projeto Primavera' (será desenvolvido neste mês de

setembro), mostra cultural e conclusão da escolha dos livros didáticos (EE Anísio Teixeira, 2018d, p. 16).

os assuntos tratados foram os diários que devem estar com a chamada em dia para conferência, o que será trabalhado na 'Semana da Educação para a Vida' que acontecerá entre os dias 19 a 24 de novembro (EE Anísio Teixeira, 2018e, p. 19).

assuntos tratados são os seguintes: 'Festa da família', reunião de pais, prazo final para lançamento de notas e fechamento do diário (EE Anísio Teixeira, 2019a, p. 25).

foi discutido sobre a intervenção pedagógica de matemática que acontecerá no mês de junho com culminância no dia 29 de junho 'Matemática em toda parte' (EE Anísio Teixeira, 2019b, p. 26).

Os registros apontam uma prática multifacetada, que abrange desde discussões pedagógicas até a organização de eventos, como festas e feiras culturais. Esse panorama reflete o papel ampliado da escola na formação integral dos estudantes, indo além do ensino formal para promover atividades que valorizam a cultura e a convivência social. Freire (1996, p. 45) destaca que "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo", ressaltando a importância de momentos que envolvam a comunidade escolar em atividades que ultrapassem os conteúdos formais e favorecem o desenvolvimento de uma consciência coletiva e cidadã.

Observamos que a dinâmica das reuniões incluiu planejamentos pedagógicos e organizacionais, como o desenvolvimento de projetos e eventos voltados para o engajamento da comunidade escolar, entre eles a "Festa Junina" e a "Mostra Cultural". Essas atividades, embora não diretamente relacionadas ao currículo tradicional, proporcionam espaços de aprendizado significativo que, segundo Gadotti (2005, p. 32), representam uma "educação plena, capaz de preparar o ser humano para a vida em comunidade e para o exercício da cidadania". Esse envolvimento revela uma prática escolar que visa, também, à integração dos saberes e ao fortalecimento de laços entre alunos, famílias e escola.

No entanto, é preciso refletir sobre a eficácia desse planejamento coletivo em promover mudanças efetivas no desempenho escolar e na participação dos alunos. Segundo Libâneo (2004, p. 68), "a prática pedagógica deve ter um caráter transformador e, para isso, é fundamental que a escola repense constantemente

suas atividades, buscando, de fato, uma formação crítica dos sujeitos". A diversidade de temas abordados nas reuniões, desde a discussão sobre frequência e aprendizagem dos alunos até a organização de festividades, mostra-se pertinente, mas levanta questionamentos sobre a priorização e o alinhamento desses objetivos com as demandas educacionais. A análise dos registros indica que, embora sejam propostos temas pedagógicos, como intervenção na aprendizagem, a execução das atividades pode diluir-se em um excesso de tarefas organizacionais, impactando a qualidade do planejamento educacional coletivo. Por conseguinte, a partir do ano de 2022, pós-pandemia, em decorrência dos ajustes no calendário devido à reposição de greve dos professores da rede estadual de Minas Gerais, percebemos, na escola pesquisada, a redução na realização das reuniões coletivas de Módulo 2, comprovada pelos registros e/ou ausência desses em ata, como demonstra a tabela 4. Como parâmetro, foi feito a média de reuniões previstas por ano na EEAT, considerando os seguintes aspectos: 1) 200 dias letivos, como previsto na LDB (Brasil, 1996) e garantidos no calendário escolar; 2) frequência quinzenal das reuniões coletivas, com duração de quatro horas. Tendo em conta que o mês de janeiro é férias escolares, e em julho há duas semanas de recesso, portanto, apenas uma reunião, obtemos a média prevista de 20 reuniões coletivas, de quatro horas, por ano. O número de reuniões efetivamente realizadas foi obtido por meio do levantamento de registros nos Livros de Ata de Módulo 2 da instituição e de registros virtuais do Google Agenda, do e-mail institucional e das listas de presença, via formulário on-line.

Tabela 4 – Reuniões coletivas registradas – EEAT 2018 a 2022

Ano	Média anual de reuniões previstas (frequência quinzenal)	Reuniões registradas em Atabelata	Reuniões registradas em ambiente virtual
2018	20	15	0
2019	20	19	0
2020	0	0	38
2021	0	0	35
2022	20	0	10

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em registros dos Livros de Ata de Módulo 2.

Analisando os dados da tabela 4, em 2018, observamos o número reduzido de reuniões registradas em relação às reuniões previstas. Isso ocorreu devido à necessidade de recomposição do calendário por motivo de greve de servidores da Educação, cuja paralisação durou 42 dias (de 8 de março a 19 de abril de 2021), e excepcionalmente nesse período ficou dispensada a reposição da carga horária de atividades extraclasse docente no estado, conforme Ofício circular nº 18, de 14 maio de 2018: “Excepcionalmente, na recomposição do calendário escolar de 2018, fica dispensada a reposição da carga horária destinada às atividades extraclasse na escola (módulo II)” (Minas Gerais, 2018, p. [3]).

No ano de 2019, as reuniões realizadas e registradas em ata estão próximas do número de reuniões previstas. Em 2020 e 2021 o cumprimento da carga horária total de trabalho dos professores foi registrado em formulário padrão, “Relatório de Atividades – Anexo V”, da Resolução nº 4.310/2020, e nesse período, devido ao isolamento social imposto pela pandemia, não houve distinção entre atividades de Módulo 1 de Módulo 2 (Minas Gerais, 2020). Nesse intervalo, as reuniões pedagógicas foram realizadas por meio de web conferência, na plataforma *Google Meet*. Diante desse contexto, verificamos um número maior de encontros coletivos em ambiente virtual (trinta e oito em 2020 e trinta e cinco em 2021), no entanto, não há evidências sobre o tempo de duração dessas reuniões e sobre os assuntos abordados.

Em 2022, todas as reuniões coletivas de Módulo 2 que se tem registro ocorreram em ambiente virtual, totalizando 10 encontros. Não foram encontrados registros de reuniões presenciais nos livros de Ata. Naquele contexto, em 8 de março do referido ano, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) deflagrou greve por tempo indeterminado. As atividades escolares foram retomadas no dia 18 de abril, quarenta dias depois. Essa situação resultou em uma maior dificuldade nos ajustes para a recomposição do calendário, em virtude das reposições da greve. A instituição organizou as reposições das aulas aos sábados, o que dificultou a realização das reuniões coletivas que eram feitas nesses dias. Portanto, nesse período, entendemos que a instituição optou por cumprir as atividades extraclasse dos professores individualmente, em decorrência da dificuldade de efetivar encontros coletivos. Nesse viés, as reuniões importantes de cunho administrativo e pedagógico ocorreram por meio de web conferência, que foram constatadas na Agenda Google do e-mail institucional da escola.

Diante do exposto, após analisarmos as atividades extraclasse docentes na escola em questão e compreendermos as particularidades que envolvem sua implementação, torna-se essencial aprofundar a discussão sobre os desafios e as possibilidades que circundam essas práticas no contexto escolar. No próximo capítulo, serão examinados os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam este estudo, fornecendo uma base sólida para a compreensão de como essas atividades são planejadas e implementadas pelos docentes, bem como dos fatores que influenciam seus resultados. Essa abordagem permitirá uma reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas e as oportunidades que emergem no desenvolvimento de práticas extraclasse, ampliando o entendimento acerca de sua eficácia no processo educacional.

3 ATIVIDADES EXTRACLASSE DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como proposta analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliaram na sustentação deste estudo. Nesse sentido, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira seção, faremos a discussão teórica e, na segunda, trataremos do processo metodológico, e na terceira faremos a análise e discussão dos resultados.

À princípio, partindo do pressuposto de que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, abordaremos os conceitos de gestão, administração e gestão escolar, na perspectiva de autores como Lück (2009b), Libâneo (2004) e Paro (2000). Para esses autores, a gestão escolar vai além das tarefas administrativas e de gerenciamento de recursos. A gestão possui aspectos colaborativos, democráticos e de cunho pedagógico. Nesse viés, discutiremos a gestão pedagógica enquanto dimensão da gestão escolar, os sujeitos responsáveis por guiar a instituição até os seus objetivos políticos-pedagógicos em conjunto com a comunidade escolar e também os conceitos fundamentais como: atividades extraclasse; prática docente; formação do professor e os desafios do trabalho do gestor escolar.

Em seguida, trataremos dos conceitos de planejamento pedagógico docente como parte da gestão pedagógica, contextualizando as atividades extraclasse como importante espaço e possibilidade de formação continuada em serviço, elemento essencial para aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da Educação. Portanto, vamos analisar como tais conceitos, de gestão pedagógica, de planejamento pedagógico e de formação docente, e relacionam-se na perspectiva de autores como Libâneo (2004), Gatti (2017), Nóvoa (2019), Larchert (2010), Tardif (2002) e Lück (2007). Para isso, dividimos a discussão teórica em três eixos: gestão pedagógica, formação continuada, planejamento e trabalho docente.

O processo metodológico de pesquisa é outra dimensão do estudo a ser abordado neste capítulo. Na segunda seção será feita a descrição das metodologias utilizadas no estudo de caso, bem como dos instrumentos selecionados para coleta de dados. Para tanto, inicialmente, foi feito o levantamento documental das normativas e das orientações que regem as atividades extraclasse na SEE/MG; a

análise de evidências, como atas de reuniões coletivas de Módulo 2, registros do cumprimento das horas de atividades extraclasse no Livro Institucional de Módulo 2; a análise do quadro de pessoal da instituição via sistema Sysadp, do Diário Eletrônico Digital (DED), além da pesquisa de campo para investigar a questão de pesquisa junto à equipe gestora, especialistas e grupo docente. Nesse contexto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com as especialistas da escola (EEB) e os vice-diretores, e um questionário eletrônico, com trinta questões abertas e fechadas, enviado por meio eletrônico aos professores que trabalhavam no ano de 2024 na EEAT. Para além disso, foram apresentadas as principais fontes de informações utilizadas neste trabalho, bem como as implicações do uso de cada uma delas na pesquisa de estudo de caso.

Ademais, por meio dos dados de pesquisa, analisamos como a escola organiza suas atividades extraclasse, destinadas a ações de capacitação, de formação continuada, de planejamento, de avaliação, quais fatores interferem na sua efetivação e as possibilidades de aprimoramento do trabalho docente no que se refere a essas atividades.

3.1 DISCUSSÃO TEÓRICA

Para este estudo de caso, no contexto de pesquisa sobre trabalho docente e atividades extraclasse, é imprescindível uma análise aprofundada de alguns conceitos que estão correlacionados: gestão pedagógica, formação continuada e planejamento e trabalho docente. Nesse viés, esta seção será composta pelo referencial bibliográfico com o objetivo de fazer uma discussão teórica desses conceitos.

A gestão pedagógica constitui-se como um elemento fundamental no direcionamento das práticas educativas, sendo responsável pela articulação dos objetivos educacionais da instituição com as estratégias de ensino adotadas pelos professores. A formação continuada, por sua vez, desempenha um papel crucial na capacitação dos educadores, possibilitando a atualização constante de conhecimentos e de habilidades necessárias para o planejamento e a execução de aulas eficazes. Já o planejamento e o trabalho docente são o cerne da prática

educacional, envolvendo a concepção, implementação e avaliação de planos de ensino que atendam às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais estabelecidos. Esses três conceitos estão intrinsecamente interligados e influenciam diretamente a qualidade e a efetividade das atividades extraclasse, contribuindo para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem.

A gestão pedagógica, como parte integrante da gestão escolar, a formação continuada, e o planejamento docente desempenham um papel fundamental na qualidade da Educação. Para compreendermos esses conceitos e seus desdobramentos teóricos, esta seção irá explorar as contribuições de diversos autores que dialogam sobre os temas relacionados ao presente estudo de caso. A análise dos estudos destes autores contribuirá para uma compreensão aprofundada das dimensões envolvidas na formação docente, bem como nas práticas de gestão e planejamento pedagógico.

Em primeira análise, a gestão pedagógica e o planejamento pedagógico são elementos cruciais para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes. Lück (2012) destaca que a gestão pedagógica envolve a organização e a coordenação de atividades educativas, visando garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, o planejamento pedagógico emerge como uma ferramenta fundamental, conforme enfatizado por Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), que ressaltam a importância da elaboração de planos de ensino que articulem objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação de forma coerente e alinhada aos princípios educacionais.

Paro (2000), por sua vez, argumenta que a gestão pedagógica eficaz requer não apenas a formulação de planos, mas também sua execução e acompanhamento contínuo, promovendo uma prática educativa contextualizada e significativa para os alunos. Assim, a articulação entre a gestão pedagógica e o planejamento pedagógico emerge como um elemento essencial para a promoção de uma Educação de qualidade e para o alcance dos objetivos educacionais.

No que se refere à formação do professor, segundo Imbernón (2010), ela não se restringe apenas ao domínio dos conteúdos específicos das disciplinas, mas também inclui a compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos nos quais a Educação está inserida. Nesse sentido, Tardif (2002) ressaltam a importância da reflexão crítica sobre a prática docente como parte integrante do processo formativo,

permitindo aos professores reconhecerem suas concepções, crenças e valores, e aprimorarem suas habilidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, Gatti (2017) enfatiza que a formação docente não pode ser considerada isoladamente, mas sim como um processo que se desenrola em um contexto específico. Segundo a autora, a formação do professor não ocorre apenas no ambiente acadêmico, mas também nas interações com os alunos, com os colegas e na comunidade em que está inserido.

Contribuindo com esse pensamento, Nóvoa (1992, p.18) afirma que na formação de professores, “o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989 *apud* Nóvoa, 1992).

Nesse viés, as atividades extraclasse docentes se configuram como uma rica oportunidade para a formação dos docentes no ambiente de trabalho. Dessa forma, o papel da gestão escolar para a organização dessas atividades é fundamental para que esse tempo de formação em serviço seja útil, sendo necessário planejá-lo corretamente para que cada uma das tarefas ocupe um espaço adequado na rotina dos educadores. Nesse sentido, abordaremos o conceito de gestão pedagógica buscando relacionar sua implicação com o processo de planejamento pedagógico e de formação docente.

Faz-se necessário esclarecer que, ao longo desta pesquisa, serão apresentados outros autores que contribuem com a discussão relacionada com os conceitos em questão.

3.1.1 Gestão pedagógica

A gestão pedagógica é parte integrante do processo da gestão escolar. Analisamos inicialmente o conceito de gestão no que se refere ao contexto escolar, com base nos autores Libâneo (2004) e Lück (2009b).

O conceito de gestão, do latim *gestione*, refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Segundo Garay (2011 *apud* Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. [4]), “gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões

levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis”. Apesar de parecidos, cabe ressaltar a diferença entre os conceitos de gestão escolar e administração escolar. A gestão escolar se difere quando aborda e traz elementos fundamentais para aumentar a eficiência dos processos institucionais e melhorar a qualidade do ensino. De acordo com Lück (2009b, p. [1]):

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Observamos que na gestão escolar considera-se fundamental a participação colaborativa entre os sujeitos envolvidos, com vistas a um objetivo comum, diferentemente da administração, entendida por Lück (2009b) como um processo linear e mecanicista de cunho hierárquico, sem muito espaço para discussões. Ainda, no que se refere o conceito de administração escolar, a autora afirma que:

a administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva (Lück, 2006, p. 58).

Nesse aspecto, considerando os tipos de relações internas e externas, a finalidade da organização e da estrutura pedagógica, depreendemos que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais. Nesse viés, para este estudo, será utilizado o termo gestão escolar em detrimento de administração escolar, a partir da compreensão de que são termos distintos, ao se tratar de Educação.

Seguindo essa mesma concepção, Libâneo (2004) reforça o uso do termo gestão escolar quando associado ao contexto educacional. De acordo com o autor, a gestão escolar, partindo de sua concepção sociocrítica, pode ser compreendida

como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2004, p. 324).

Assim sendo, a gestão escolar desempenha sua função no sentido de coordenar, aprimorar e elevar a qualidade do ensino na instituição de forma democrática. Dessa forma, busca promover e assegurar um desenvolvimento que sustente o processo educacional, lidando com os desafios, envolvendo toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão, de planejamento e de responsabilização coletiva com o objetivo de aprimorar o ensino.

Para Libâneo (2013), a coordenação e o acompanhamento constituem as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola para alcançar objetivos comuns. Nesse sentido, destacando o caráter democrático na concepção de gestão escolar, a qual a participação consciente dos sujeitos é condição essencial, adotaremos para este estudo, o conceito de gestão escolar de Lück (2007, p. 36) como sendo:

o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Assim sendo, a gestão escolar está para além da dimensão administrativa, que engloba o planejamento, a organização, a coordenação e a avaliação, ela envolve também outras dimensões de gestão. Apesar das características administrativas, ela contém questões específicas de caráter pedagógico. Para Tocshi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 435), na organização da escola, os objetivos:

dirigem-se para a educação e formação de pessoas; seu processo de trabalho tem natureza iminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais têm níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados dos processos

educativos são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa; os alunos são, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar.

Com base nessa questão, observamos aspectos marcantes do trabalho colaborativo o qual aponta que para gerir uma instituição educacional não basta apenas planejar e executar ações administrativas, mas é necessário mobilizar, liderar e gerir as pessoas com vistas a um objetivo comum, considerando a inclusão de todos os envolvidos como parte integrante do processo. De acordo com Libâneo (2013, p. 11), para que isso ocorra:

a escola precisa introduzir formas de participação real dos membros nas decisões como reuniões de trabalho e de estudo, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atividade conjunta de planejamento e avaliação das aulas, definição de modos de agir coletivos, definição de formas de avaliação e acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula, junto com outras ações de formação continuada, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, é fundamental que o gestor escolar desenvolva competências de comunicação, de diálogo e de mediação de conflitos, além de promover espaços e oportunidades para que todos os membros da comunidade escolar possam contribuir ativamente para a construção de um ambiente educacional inclusivo e participativo. Ao adotar uma abordagem de gestão democrática, baseada na colaboração e no respeito mútuo, a escola cria condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos e para o fortalecimento da comunidade escolar como um todo. Assim sendo, a equipe gestora desempenha um papel fundamental no processo de planejamento e organização pedagógica.

Na rede estadual de Minas Gerais, a equipe gestora é composta pelo diretor da escola, pelos vice-diretores e pelas Especialistas em Educação Básica (EEB). Dentre as atribuições dessa equipe, na figura de diretor, está a de representar a escola e promover seu desenvolvimento e envolvimento com a comunidade escolar; zelar pelos serviços oferecidos pela instituição e pelo patrimônio; atender às solicitações da SEE/MG com tempestividade e com fidedignidade, entre outras, com destaque para “estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em formação e qualificação” (Minas Gerais, 2019, p. [1]), sendo a

organização e o acompanhamento das atividades extraclasse dos professores de responsabilidade da equipe gestora.

Vale evidenciar também o papel das especialistas nesse processo, pois o Ofício nº 2.663/2016 cita que as reuniões de caráter coletivo, destinadas à capacitação, à formação continuada, ao planejamento pedagógico, às reuniões e à avaliação deverão ser programadas pelo diretor “em conjunto com os Especialistas em Educação Básica” (Minas Gerais, 2016a, p. [2]).

Dito isso, Lück (2009) aponta a necessidade de as pessoas envolvidas nesse processo de liderança possuir características e competências próprias de forma a desempenhar efetivamente suas atribuições. Sobre a equipe de gestão escolar, Lück (2009a, p. 23) aponta que:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Do mesmo modo, na perspectiva de gestão democrática, Paro *et al.* (1988) cita a necessidade de a comunidade escolar participar efetivamente da gestão da escola de modo que essa ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. Para o autor, isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (Paro *et al.*, 1988, p. 228). Dessa maneira, é imprescindível promover a participação eficaz de todas as partes da instituição educacional, atribuindo e dividindo as obrigações por meio da comunicação e valorizando as diversidades, a fim de desenvolver em conjunto as possíveis soluções para os desafios enfrentados na escola.

Por outro lado, é possível perceber a fragilidade das relações e dos ambientes democráticos nos ambientes escolares quando observamos a falta de interesse por parte dos indivíduos em se envolver, por exemplo, no Colegiado Escolar, no Grêmio Estudantil, nos conselhos de representantes, entre outras

instâncias. Nesse sentido, destacamos a importância do diretor em buscar se aproximar da comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários e pais), reconhecendo-a como agente participativo e influente em todas as etapas. Em relação à figura do gestor escolar, Lück (2009a, p. 17) afirma que:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Assim sendo, evidenciamos a importância do papel do gestor no cenário de uma comunidade educacional, uma vez que é responsabilidade dele coordenar todos os profissionais da escola para promover a aprendizagem e a formação dos seus estudantes, e, portanto, exercer junto a sua equipe (vice-diretores e especialistas) a gestão pedagógica e o planejamento pedagógico.

O planejamento pedagógico integra a gestão pedagógica e funciona como um instrumento norteador das ações escolares. Dessa forma, a gestão pedagógica estabelece as condições para que o planejamento pedagógico seja efetivo, promovendo a integração e a articulação entre diferentes dimensões da prática educativa. Segundo Larchert (2010, p. 59), o planejamento consiste em:

uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (1994, p. 222) destaca que o planejamento desempenha um papel crucial por se tratar de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Esse entendimento ressalta a importância da atuação do gestor educacional na orientação e na supervisão para a execução eficaz dessas atividades.

De forma complementar, Pinheiro e Salermo (2016, p. 26) “consideram o planejamento como um recurso administrativo relevante pelo caráter político-pedagógico”. Segundo os autores, ele possibilita a “mobilização dos sujeitos,

podendo expressar a construção identitária da instituição” (Pinheiro; Salermo, 2016, p. 26).

Reconhecendo a relevância da gestão pedagógica e do planejamento como pilares para a eficácia do processo educacional, torna-se fundamental avançar para discussões que abordem a formação continuada em serviço, aprofundando a análise sobre seu papel no fortalecimento e no aprimoramento da prática docente. Na próxima subseção, será analisada a importância da aprendizagem permanente dos professores como um elemento central para a melhoria contínua da prática pedagógica e para o alcance dos objetivos educacionais. Serão abordadas as formas pelas quais a formação continuada em serviço contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, capacitando-os para enfrentar os desafios contemporâneos do ambiente escolar e para adaptar suas práticas às demandas dinâmicas dos alunos e da sociedade. Além disso, discutiremos estratégias e iniciativas que podem ser implementadas para fomentar uma cultura de formação no contexto escolar, promovendo a integração entre teoria, prática e reflexão no cotidiano da escola.

3.1.2 Formação continuada em contexto na Educação Básica

A formação de professores é um processo multifacetado e complexo, abordado como tema central quando se discute a qualidade da Educação. Ao se pensar a formação de professores para a Educação Básica, é preciso levar em consideração todas as implicações da atuação profissional, refletindo e tendo no horizonte os propósitos para uma Educação Básica de qualidade.

O professor é um importante pilar no processo de construção do conhecimento e enfrenta diversos desafios em seu campo de atuação e desenvolvimento profissional. O trabalho do professor extrapola a atuação de ensinar dentro da sala de aula por um determinado tempo. Dessa forma, é relevante atentarmos também para o trabalho que ocorre fora da sala de aula, principalmente no que concerne o processo de formação e planejamento. Nesse viés, “o trabalho docente é definido, atualmente, de forma ampla, abrangendo não apenas a sala de aula ou o processo de ensino formal, mas todas as outras atividades inerentes à educação” (Oliveira, 2004, p. 1.132).

Conforme define a LDB, compete aos professores, dentre outros aspectos: I) participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica elaborada; III) zelar pela aprendizagem dos alunos; IV) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento nacional; VI) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Para exercer a função de professor de Educação Básica no Brasil, é necessário seguir uma série de passos que envolvem formação acadêmica específica, cumprimento de requisitos legais e desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Inicialmente, é essencial obter uma formação de nível superior em licenciatura de alguma das áreas do conhecimento (Matemática, Português, História, Geografia, entre outras disciplinas) para atuar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio, com base nas legislações vigentes, consideradas neste estudo de caso.

Entendemos que essa etapa de formação inicial representa um elemento fundamental no desenvolvimento do profissional destinado a desempenhar suas funções nas instituições educacionais. Entretanto, a formação inicial, entendida aqui como a graduação, não pode ser considerada isoladamente, pois os obstáculos que surgirão ao longo da carreira, devido à especificidade da natureza do trabalho docente, demandarão o contínuo desenvolvimento do educador em sua trajetória profissional, exigindo um aprimoramento constante.

Segundo Tardif (2002), a formação inicial do professor é um processo complexo que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, relacionados à área de atuação, além do desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas. Para Libâneo (2004, p. 227), “a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticas destinados à formação profissional, completados por estágios”.

Nesse viés, podemos compreender que o processo formativo não termina ao finalizar o curso de licenciatura, ele persiste e se aprimora por meio da atuação profissional, da participação em cursos subsequentes, do envolvimento em estudos e debates estimulados no ambiente escolar, junto aos colegas. Nóvoa (2014, p. 228)

ênfatiza que “é no trabalho de reflexão individual e coletiva que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional”.

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) ressalta a importância de uma formação que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas que também promova a conscientização crítica e o engajamento dos professores na transformação social. Para o autor, formar o docente significa capacitá-lo não apenas para ensinar conteúdos, mas também para compreender a realidade em que está inserido, para refletir sobre suas práticas pedagógicas e para atuar como agente de mudança.

Se, nos dias de hoje, as funções abrangidas pelo trabalho docente vão muito além do simples ato de lecionar, então, para executar essa responsabilidade de forma eficaz, é necessário que o professor, além de receber uma formação inicial sólida, busque constantemente qualificação e dedique-se a preparar suas atividades em sala de aula de forma criteriosa, assim como possua habilidades para avaliar com precisão o aprendizado e o progresso de seus alunos.

Em se tratando da formação inicial dos professores, atualmente, nas licenciaturas, Gatti (2017, p. 725) aponta que existe um “conflito com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula”. Segundo a autora:

as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares (Gatti, 2017, p.727).

Nesse sentido, diante desse conflito entre a demanda de trabalho e a formação inicial do professor, faz-se importante o desenvolvimento contínuo e aprimoramento da atuação profissional em contexto.

É possível afirmar que os momentos de planejamento, em grupo e individual, durante as horas destinadas às atividades extraclasse, são essenciais para a realização do trabalho docente, pois é por meio desses que o professor consegue desempenhar sua função crucial de promover a aprendizagem, considerando que lhe é resguardado um período para esse propósito. Nessa perspectiva, podemos

inferir que, durante sua jornada de trabalho, é assegurado ao professor um momento para seu desenvolvimento profissional e pessoal, com vistas a uma formação continuada. Portanto, a escola é, também, um lugar de aprender a profissão docente de modo que todos contribuam no aprimoramento das práticas de organização e gestão, implicando melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a escola é o melhor lugar de formação continuada, visando ao desenvolvimento pessoal de gestores e professores (Libâneo, 2013). Ainda, de acordo com o autor: “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2004, p. 227).

Para discutir a utilização do tempo destinado às atividades extraclasse e suas possibilidades no contexto da formação continuada, faz-se importante entender alguns conceitos no que tange à “formação docente em contexto” ou “formação continuada em serviço”. Conforme Machado e Rangel (2012, p. 2), a formação em contexto é:

aquela que acontece na escola, local de trabalho dos professores, com o coletivo de profissionais. Essa formação não coloca em segundo plano a formação continuada que é oferecida pela universidade, mas, junto ou não dessa formação, busca criar, na instituição escolar, uma cultura de formação com intuito de levar os professores, enquanto trabalham, a se manterem estudando e pesquisando questões pertinentes ao seu trabalho no cotidiano da escola, privilegiando, assim, um referencial educacional, político e social.

Assim sendo, podemos considerar como formação em contexto as ações que visam aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, melhorar os resultados, tanto internos como externos, no que se refere à aprendizagem dos alunos. Dito isso, os momentos que permitem o docente se desenvolverem em seu ambiente de trabalho são importantes para que assim faça uma reflexão da própria prática para formar-se em serviço. É nesse meio, seja de forma individual ou coletivamente, que ocorre a interação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Diante da relevância da formação em contexto para o aprimoramento da prática docente e para a melhoria dos resultados educacionais, torna-se fundamental compreender de que maneira essa dinâmica se manifesta no cotidiano

da escola pesquisada. Para isso, faz-se necessário investigar não apenas as concepções teóricas e normativas sobre as atividades extraclasse, mas também a realidade vivenciada pelos docentes e pelos gestores no desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, a próxima seção apresenta o percurso metodológico empregado na pesquisa, detalhando a abordagem utilizada para responder à questão norteadora do estudo, que busca compreender os desafios da gestão escolar na organização, no acompanhamento e no monitoramento das atividades extraclasse.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO EMPREGADO NA PESQUISA

Para avançarmos na compreensão da metodologia de pesquisa empregada, cabe retomar a questão norteadora deste estudo, de compreender quais são os desafios da gestão escolar na organização, no acompanhamento e no monitoramento das atividades extraclasse docente na EEAT.

Considerando o objetivo deste estudo e buscando responder à questão proposta, adotamos uma abordagem qualitativa, que permite analisar os fenômenos no contexto investigado a partir das características das respostas dos sujeitos envolvidos. A metodologia qualitativa destaca a vivência dos participantes em relação aos procedimentos inseridos em seu ambiente social, oferecendo uma compreensão aprofundada das interações e significados atribuídos nesse contexto. Nesse sentido, cabe ao pesquisador interpretar os fenômenos que emergem ao longo da investigação, proporcionando uma análise contextualizada e integrada. Para André (2013, p. 97),

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Outro aspecto importante sobre a pesquisa qualitativa é que ela permite uma “investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes” (Ventura, 2007, p. 385).

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa tem como objetivo responder a problemas específicos. Conforme a autora:

ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 22).

Nessa perspectiva, optamos pela abordagem de estudo de caso para esta pesquisa. Ao adotarmos um estudo de caso, buscamos uma compreensão profunda e detalhada de um fenômeno particular em seu contexto real, que nesse caso, é a implementação das atividades extraclasse no contexto da EEAT. De acordo com Yin (2015, p.17):

o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o 'caso') em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidenciados.

Por meio dessa abordagem, pode-se investigar questões complexas e multifacetadas, explorando relações causais e dinâmicas sociais que podem ser difíceis de capturar por meio de métodos de pesquisa mais amplos. Além disso, o estudo de caso possibilita uma análise holística, considerando diversos aspectos e perspectivas envolvidas no fenômeno estudado, e nos permite obter novas informações e a consciência de novos fenômenos e informações a partir do que já se sabe, considerando que no contexto escolar as relações sociais estão sujeitas a mudanças contínuas.

A escolha dos instrumentos de pesquisa desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos da pesquisa, uma vez que é por meio deles que produziremos os dados necessários para compreender aquilo que se deseja investigar. André (2013, p. 97) explica que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem

desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Em atenção à questão norteadora deste estudo de caso, ao objetivo geral de investigar as dificuldades que se apresentam na implementação das atividades extraclasse docente na EEAT, e ao objetivo específico de descrever o contexto de pesquisa, analisando as normativas que regem as atividades extraclasse docente destinadas à capacitação, à formação continuada, ao planejamento, às reuniões e à avaliação na rede SEE/MG e como tais momentos ocorrem na referida escola, na primeira etapa deste estudo, foi feita uma pesquisa documental. A análise foi feita por meio da leitura dos registros escolares, das legislações, das normativas, nacionais e estaduais que regem a Educação no contexto do caso estudado. A pesquisa documental foi baseada em dados presentes na própria escola (atas de reuniões, livros de ponto, livros de Módulo, PPP, Regimento Escolar, análise do quadro de funcionários da instituição, organograma referente às horas a serem cumpridas relativas às horas-aula) e nas legislações que permeiam e norteiam o cumprimento das horas de atividade extraclasse.

Para além disso, ainda em atenção ao objetivo específico supramencionado, foram analisados também os dados da escola no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) para apresentar dados de matrículas, de aprovação, de evasão, de proficiência, entre outros, com o objetivo de descrever a escola por meio dos seus indicadores educacionais, como Ideb, Nível de adequação docente e indicadores de gestão, como esforço docente e o nível de complexidade de gestão.

Posteriormente, dado o segundo objetivo específico de analisar como a escola organiza suas atividades extraclasse, destinadas a ações de capacitação, de formação continuada, de planejamento, de avaliação, e quais fatores interferem na efetivação dessas atividades, realizamos uma pesquisa de campo. Por meio da investigação, foi possível aprofundar nas questões do estudo de caso, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, valorizando o aspecto unitário, mas ressaltando a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013).

A equipe de gestão pedagógica, sendo o diretor junto aos vices e ao EEB, é composta por participantes importantes desta pesquisa e precisaram ser ouvidos,

uma vez que são os responsáveis por coordenador, e por acompanhar as atividades extraclasse dos docentes. Além disso, suas vivências práticas em relação às reuniões pedagógicas e às possibilidades de formação em serviço contribuíram de maneira fundamental para a compreensão do objeto de estudo.

Para a análise de dados, utilizamos como instrumentos metodológicos as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos responsáveis pela gestão pedagógica da escola no ano de 2024, sendo três vice-diretores e quatro especialistas (supervisoras pedagógicas), conforme roteiro de entrevista (Apêndice B), e o questionário (Apêndice C), aplicado ao corpo docente da instituição, composto por aproximadamente 64 professores. Sobre as entrevistas semiestruturadas, Duarte (2004, p. 215) explica que:

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Dessa forma, a escolha por utilizar entrevistas semiestruturadas partiu da necessidade de se estabelecer um diálogo com os entrevistados, permitindo, assim, verificar as impressões dos pesquisados no processo de implementação, de organização e de realização das atividades extraclasse, a partir da fala dos entrevistados.

Ainda, sobre o instrumento metodológico, Fraser e Godim (2004, p. 145) explicam que “a entrevista em pesquisa qualitativa procura ampliar o papel do entrevistado ao fazer com que o pesquisador mantenha uma postura de abertura no processo de interação, evitando restringir-se às perguntas prédefinidas”. Assim sendo, essa abertura permite uma melhor interação do pesquisador com o entrevistado, apesar do roteiro preestabelecido pela entrevista.

Face ao exposto, um aspecto fundamental na entrevista é “conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo” (Fraser;

Godim, 2004, p. 146). Dessa forma, a entrevista semiestruturada permite ao entrevistador dar voz ao entrevistado, favorecendo um diálogo amplo, fazendo “emergir novos aspectos significativos sobre o tema” (Fraser; Godim, 2004, p. 146).

A escuta dos professores é fundamental para entender o contexto da pesquisa, afinal são eles os agentes diretamente envolvidos no processo. Essa compreensão é essencial para o desenvolvimento das discussões, que podem subsidiar práticas educacionais mais eficazes e adequados às necessidades reais da escola.

Portanto, para além das entrevistas semiestruturadas, outro importante instrumento de pesquisa adotado para a coleta dos dados é o questionário, que foi aplicado, conforme roteiro de pesquisa, de forma virtual (*Google Forms*), ao grupo de professores da instituição. O instrumento é composto por 30 questões abertas e fechadas (Apêndice C).

Gil (2008, p. 121) define o questionário como:

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Diante dessa abordagem, a aplicação de questionário aos professores justifica-se por ser um recurso simples e eficaz para obter suas impressões sobre o desenvolvimento das atividades extraclasse na instituição. Da mesma forma, optamos pela plataforma de aplicação virtual pela praticidade de obtenção, produção, tabulação dos dados e análise das respostas. Os pesquisados receberam o link do questionário, através do e-mail pessoal. Vale destacar que o pesquisador é também o gestor da escola pesquisada. Por ser a chefia imediata, os professores poderiam se sentir receosos em criticar ou opinar em relação aos questionamentos do formulário. Dito isso, acreditamos que o questionário aplicado de forma virtual em detrimento de um contato presencial diminuiria uma possível influência em relação às respostas dos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais em exercício na EEAT, no ano de 2024, sendo 64 professores, convidados para responder ao questionário virtual, e a equipe gestora, composta por três vice-diretores e quatro EEB, os quais foram convidados a participar da entrevista semiestruturada.

Para facilitar a compreensão do delineamento da pesquisa de campo, o quadro 4 apresenta o planejamento da pesquisa, o detalhando dos instrumentos utilizados, o público-alvo e os métodos de coleta de dados. A aplicação desses instrumentos buscou possibilitar a triangulação dos dados provenientes das entrevistas e questionários, aumentando a confiabilidade das informações geradas.

Quadro 4 – Planejamento de pesquisa referente aos instrumentos utilizados, sujeitos pesquisados e metodologia de aplicação

Instrumento de pesquisa	Sujeitos pesquisados	Metodologia de aplicação
Entrevista semiestruturada	Vice-diretores (2) e especialistas (3) efetivos(as) e convocados(as) em exercício no ano de 2024.	Presencialmente de forma individualizada, nas dependências da escola, no contraturno do servidor, conforme disponibilidade. Gravada e transcrita.
Questionário	Professores efetivos e convocados em exercício no ano de 2024.	Formulário virtual (<i>Google Forms</i>) enviado por e-mail pessoal para cada docente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dos sujeitos de pesquisa convidados, 1 dos vice-diretores e 1 EEB optaram por não participar. Anteriormente, ao início dos procedimentos de coleta de dados, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e preenchido pelos participantes no momento das entrevistas. No caso do questionário, por se tratar de um questionário virtual, o TCLE foi incluso no início da pesquisa, antes do questionário, para ser lido e consentido pelos docentes.

Após a análise dos dados coletados, no intuito de atingir o terceiro objetivo específico deste estudo, discutiremos as estratégias de gestão do plano de ação educacional para auxiliar na implementação e na utilização efetiva das atividades extraclasse docente na escola pesquisada.

Dado o exposto, a escolha dos instrumentos de coleta de dados supramencionados é justificada tendo em vista sua pertinência aos objetivos da investigação deste estudo de caso no que concerne à organização das atividades extraclasse docente no contexto da EEAT. Assim, os instrumentos de pesquisa

escolhidos configuraram-se como de suma importância para o alcance dos objetivos, pois foi por meio deles que os dados necessários foram obtidos para o conhecimento daquilo que se desejou investigar.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como são desenvolvidas as atividades extraclasse pelos docentes da EEAT e quais os desafios enfrentados quanto à implementação, à organização e ao acompanhamento dessas atividades pela equipe gestora. Diante disso, os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e os questionários aplicados ao corpo docente serão analisados a partir da fundamentação teórica abordada neste capítulo. Para tanto, dividimos a análise dos resultados em três eixos estruturantes. O primeiro eixo visando compreender o perfil dos docentes, focando em suas qualificações e formas de capacitação, para analisar como essas características podem impactar a adesão e a efetividade das atividades extraclasse. Esse eixo permitiu identificar se a formação e o perfil dos professores se alinham às necessidades das atividades propostas pela SEE/MG. O segundo eixo avalia a percepção dos docentes sobre a implementação e a efetividade das atividades extraclasse (Módulo 2), analisando como esses momentos ocorrem na escola em relação às normativas da SEE/MG. Esse eixo permitiu identificar tanto os desafios na organização quanto as oportunidades de melhoria para tornar as atividades mais eficazes e significativas. O terceiro eixo abrange as condições de trabalho dos docentes e o clima organizacional, identificando como esses fatores podem interferir na participação e na efetivação das atividades extraclasse. Esse eixo ajuda a descrever o contexto e as barreiras para que as atividades extraclasse, em conformidade com as políticas da SEE/MG, ocorram de maneira efetiva na escola.

Participaram da pesquisa, 33 docentes, 2 vice-diretores e 3 Especialistas de Educação Básica da EEAT em exercício no ano de 2024. Na discussão, nomeamos os sujeitos da pesquisa como “Professor 1” (P1), “Professor 2” (P2), até “Professor 33” (P33), para representar o universo de pesquisados. Do mesmo modo, utilizamos para os vice-diretores as sentenças “Vice-diretor 1” (VD1), “Vice-diretor 2” (VD2), e para as Especialistas em Educação Básica, “EEB1”, “EEB2” e “EEB3”.

3.3.1 Perfil e formação profissional dos docentes

Nesta subseção, vamos analisar os resultados de pesquisa no intuito de compreender o perfil dos docentes, focando em suas qualificações e formas de capacitação, para analisar como essas características podem impactar a adesão e a efetividade das atividades extraclasse. Nesse sentido, aplicamos uma série de questões, por meio de questionário, conforme apresentado no Apêndice C, para avaliar a motivação dos professores para formação contínua e como a organização da escola apoia ou limita essas oportunidades, conectando os achados às políticas de capacitação propostas pela SEE/MG. Do mesmo modo, buscamos examinar se o perfil e a formação dos docentes são compatíveis com as expectativas para o desenvolvimento de atividades extraclasse, fornecendo subsídios para possíveis demandas formativas.

Durante a pesquisa, cabe evidenciar um elemento importante apresentado na fase de coleta de dados. Em convite realizado a 64 docentes que atuam na escola, 33 responderam (51,56% dos docentes), o que sugere o nível de interesse do corpo docente em contribuir com o estudo, apesar das possíveis limitações de tempo e da carga de trabalho. Esse nível de adesão também sugere uma disposição dos professores, ou falta dessa, para refletir sobre a prática pedagógica e a gestão escolar, colaborando para a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e as necessidades da escola. Freire (1996, p. 92) afirma que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Assim, vale enfatizar que o professor tem a responsabilidade de buscar continuamente o aprimoramento de suas competências e habilidades e, dessa forma, melhor será a capacidade de enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o trabalho docente se aprimora ao longo de sua trajetória, em sua prática pedagógica, frente às dificuldades, buscando formação consciente de que ela é essencial tanto para sua prática em sala de aula quanto para o desenvolvimento de seus alunos.

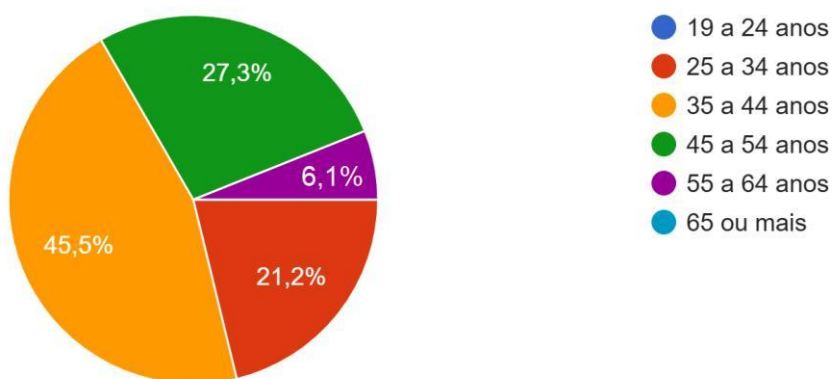
Ao caracterizar o perfil do corpo docente, conforme o gráfico 3, verificamos que existe a predominância de professores entre 35 e 54 anos de idade (45,5%),

27,3% entre 45 e 54 anos, e 6% dos professores (2) na faixa etária entre 55 e 64 anos de idade, o que sugere um perfil docente com experiência significativa, possivelmente com muitos anos de atuação. Isso pode influenciar a perspectiva e as respostas em relação a temas de qualificação e prática pedagógica. As faixas entre “19 a 24 anos” e “acima de 65 anos” não apresentaram respondentes, conforme indicado pela ausência de marcação no gráfico 3.

Gráfico 3 - Faixa etária dos docentes da EEAT - 2024

Qual é a sua faixa etária?

33 respostas



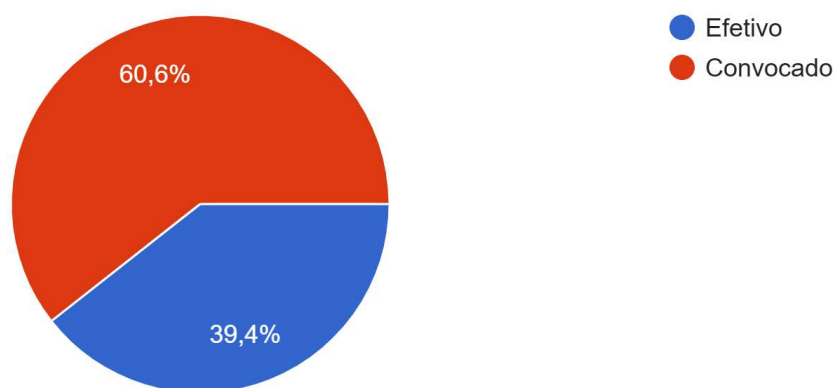
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Prosseguindo com a análise das respostas dos docentes, em se tratando da organização pedagógica, um ponto a se considerar é a rotatividade de profissionais que atuam na escola. Conforme já discutido no capítulo 2 deste estudo, verificamos, com base em dados retirados do Sysadp 2018 a 2023, a alta rotatividade de servidores no cargo de EEB, o que dificulta a continuidade de uma organização efetiva do trabalho. Isso ocorre também para os professores. Observemos o gráfico 4, o qual analisamos o vínculo empregatício dos professores da EEAT em 2024.

Gráfico 4 – Vínculo empregatício dos docentes da EEAT - 2024

Qual é o seu vínculo empregatício com esta escola?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como podemos verificar no gráfico 4, a maioria dos docentes atuantes no ano de 2024, na EEAT (60,6%), são convocados¹⁰, e consequentemente, o trabalho realizado com a formação desses profissionais precisa ser reiniciado a cada ano, haja vista que alguns profissionais não são os mesmos. Dessa forma, a organização pedagógica, o planejamento e as formações devem considerar tal rotatividade, partindo do princípio de que esse profissional ainda não está acostumado e/ou não conhece a rotina e os processos da escola.

Outro aspecto que também influencia na organização pedagógica e no planejamento da instituição diz respeito ao tempo de atuação dos professores. Do mesmo modo que a formação da equipe precisa ser pensada para os professores convocados, é necessário considerar o perfil docente no que diz respeito ao tempo de atuação em sala de aula, para compreender quais são as necessidades formativas e as potencialidades do grupo. Tardif (2002, p. 20) destaca que o saber docente "se constitui de uma prática acumulada ao longo dos anos e das situações de ensino, uma prática que não é apenas individual, mas também coletiva, marcada por uma cultura profissional". Isso reforça a importância de docentes com mais anos

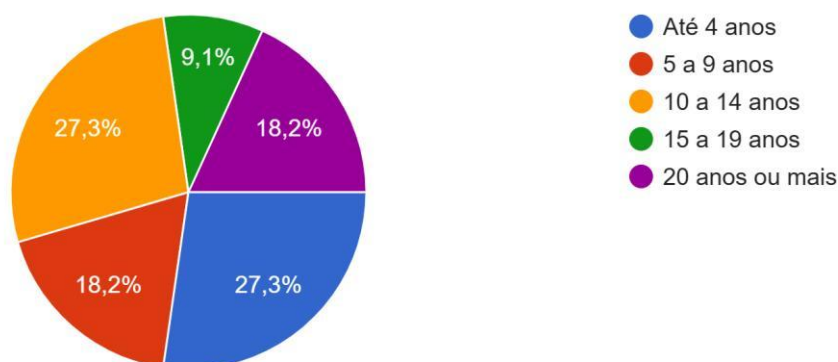
¹⁰ Professor convocado é o termo utilizado para definir o profissional contratado temporariamente para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, conforme Resolução nº 4.920/2023 (Minas Gerais, 2023).

de experiência que possuem saberes adquiridos na prática e contribuem para a cultura escolar. Ao questionar os professores da EEAT sobre o tempo total de experiência na docência, obtivemos os seguintes dados, apresentados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos professores da EEAT - 2024

Qual é o seu tempo de experiência docente?

33 respostas



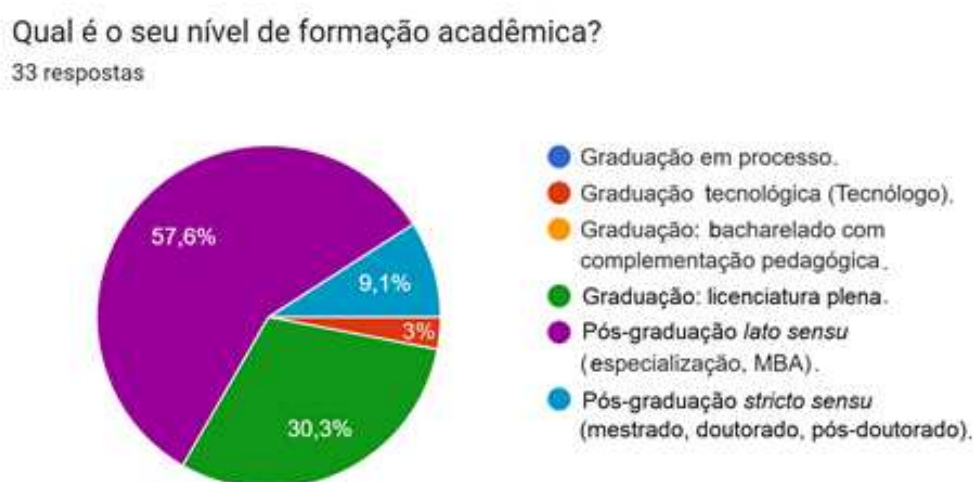
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme podemos observar no gráfico 5, a distribuição indica uma diversidade no tempo de experiência entre os professores, com uma concentração significativa tanto de profissionais iniciantes quanto de docentes com experiência moderada. A presença de docentes com mais de 20 anos de experiência, 18,2%, é importante para a formação de novos professores e para a manutenção de práticas pedagógicas estabelecidas. Gatti (2009, p. 45) menciona que a prática docente depende "da interação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos que se desenvolvem ao longo da carreira". Isso contribui com a ideia de que tanto os professores iniciantes quanto os experientes têm contribuições distintas e valiosas no ambiente escolar.

Em continuidade, na busca por entender o perfil docente da EEAT, antes de analisar a formação acadêmica, é fundamental compreender a importância desse aspecto para a qualidade do ensino e a prática pedagógica. A formação acadêmica dos professores é um fator determinante para o desenvolvimento de competências e de habilidades que impactam diretamente o ambiente educacional e a aprendizagem

dos alunos. Segundo Gatti (2017), o processo formativo dos docentes não se limita à formação inicial, mas é complementado pela educação continuada, que enriquece a prática docente ao longo da carreira. A qualificação acadêmica permite que o professor desenvolva uma visão crítica e inovadora, promovendo uma educação que se adapta às necessidades e aos desafios contemporâneos. Nesse contexto, o gráfico 6 ilustra a distribuição dos níveis de formação dos docentes da EEAT, proporcionando um panorama das qualificações acadêmicas presentes na instituição.

Gráfico 6 - Nível de formação acadêmica dos docentes da EEAT 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O gráfico 6 indica que uma grande parcela, 57,6%, possui formação em pós-graduação *lato sensu* (especialização, MBA), seguido por 30,3% dos docentes com Licenciatura Plena, que é o requisito para exercer as funções do Quadro de Magistério no estado de Minas Gerais. A presença de 9,1% com formação *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado) reflete a busca pouco expressiva por qualificação em níveis mais avançados. Entretanto, esse índice de professores com formação avançada é fundamental para a qualidade do ensino. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente envolve mais do que a simples aquisição de conteúdos; ela compreende também o desenvolvimento de competências para a reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas inovadoras. A formação continuada, nesse sentido, contribui para que o professor se torne "autor e agente de sua própria

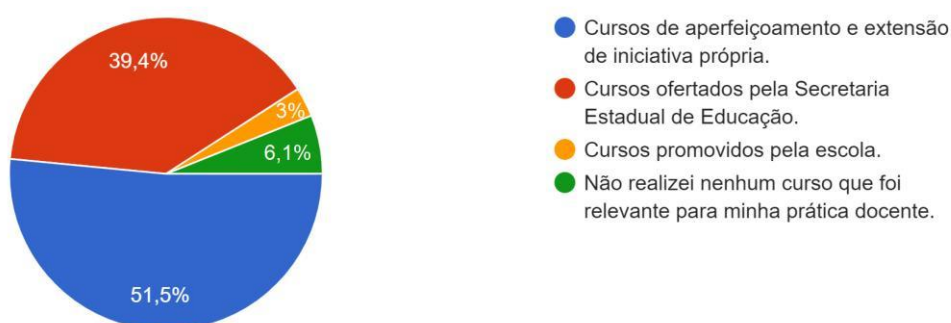
prática" (Nóvoa, 1992, p. 25). Além disso, a especialização dos docentes permite uma atualização constante das metodologias, essencial em um contexto educacional em transformação (Toschi; Oliveira; Libâneo, 2012).

Para além do nível de formação acadêmica dos docentes da EEAT, ao questionarmos sobre a realização de algum curso que contribuiu para sua prática docente, dos 33 docentes participantes, 51,7% (17 professores), responderam que já realizaram "Cursos de aperfeiçoamento e extensão de iniciativa própria", 39,4% (13 professores) responderam que já realizaram "Cursos ofertados pela SEE", 3% (1 professor) respondeu que já realizou "Cursos promovidos pela escola" e 6,1% (2 professores) responderam que não realizaram nenhum curso que foi relevante para sua prática docente, conforme apresentado no gráfico 7.

Gráfico 7 - Participação dos docentes em cursos de aperfeiçoamento

Já realizou algum curso que contribuiu para sua prática docente?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

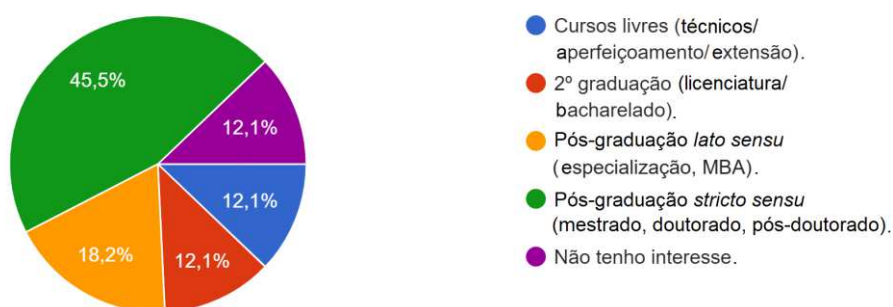
A presença de 6,1% de professores (2) que não identificaram cursos relevantes para a prática docente levanta uma discussão sobre a adequação e a qualidade dos programas de formação oferecidos. De acordo com Nóvoa (1992), é necessário que os programas de formação continuada sejam contextualizados e respondam às reais necessidades dos docentes e do contexto escolar onde atuam, o que implica em um alinhamento entre as políticas de formação e as demandas profissionais. Muitas vezes, os programas de formação são desenvolvidos de forma descontextualizada, sem uma análise prévia das demandas específicas dos professores e das características das escolas em que atuam. Para Toschi, Oliveira e

Libâneo (2012), a formação continuada deve ser capaz de promover uma reflexão sobre a própria prática, incentivando a construção de conhecimentos que estejam em sintonia com os desafios cotidianos do professor. Além disso, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são construídos a partir da experiência e da interação com o contexto social, o que implica a necessidade de cursos que valorizem esses saberes e que não imponham uma visão homogênea e distante da realidade escolar. Nóvoa (1992, p. 102) reforça essa ideia ao afirmar que “a formação de professores deve estar enraizada nas necessidades concretas dos profissionais e das escolas”, indicando que uma formação desvinculada da prática se torna pouco efetiva e, muitas vezes, desmotivadora. Dessa forma, é essencial que as políticas de formação continuada sejam construídas em diálogo com os docentes, promovendo uma abordagem participativa e contextualizada que permita a integração entre os conhecimentos teóricos e as demandas práticas. Sem essa conexão, o investimento em formação corre o risco de ser percebido como insuficiente ou mesmo irrelevante, como sugere a resposta dos professores. Ainda, no que se refere à formação continuada, ao questionarmos aos docentes sobre o interesse em realizar algum curso e/ou formação, obtivemos as seguintes respostas, apresentadas no gráfico 8.

Gráfico 8 – Interesse dos docentes em realizar novos cursos e formações

Tem interesse em fazer outros cursos e formações?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A maior parte dos respondentes, 45,5%, manifesta interesse em continuar seus estudos com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado,

doutorado ou pós-doutorado. Esse dado reflete o desejo dos docentes em expandir suas qualificações acadêmicas, alinhando-se à ideia defendida por Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), que destacam a importância de uma formação contínua para a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos educadores. Ademais, 18,2% dos professores mostram interesse em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações e MBA), enquanto 12,1% expressam desejo de realizar uma segunda graduação ou cursos livres de aperfeiçoamento técnico. Esses resultados indicam uma diversidade de interesses formativos entre os docentes, apontando para diferentes necessidades e perspectivas profissionais. Como coloca Nóvoa (1992), a formação docente não deve ser estática, mas sim adaptativa, atendendo às necessidades contextuais e aos objetivos individuais dos professores em sua trajetória profissional.

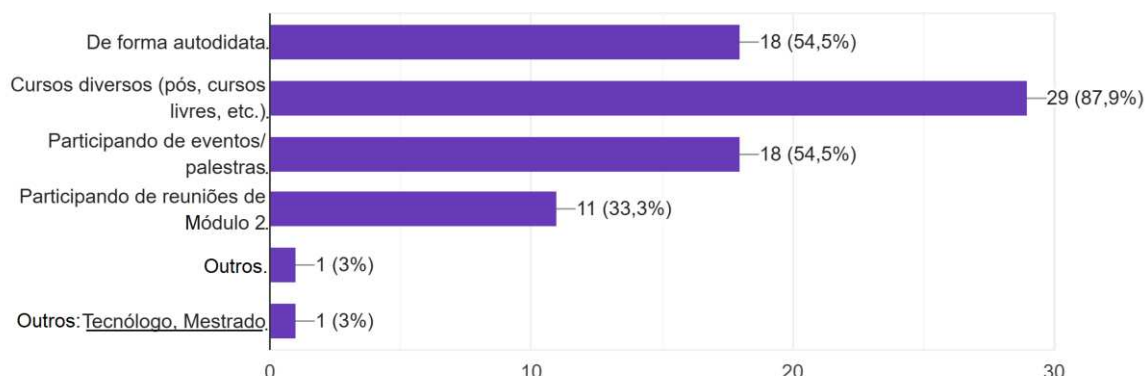
Por outro lado, 12,1% dos professores (4) indicaram não ter interesse em novos cursos. Esse dado pode refletir fatores como a sobrecarga de trabalho ou limitações de tempo, questões comumente abordadas na literatura sobre o desgaste profissional docente (Tardif, 2002).

Após a análise sobre o interesse de formação dos docentes, perguntamos de que forma procuram se capacitar e se formar para exercer a docência, permitindo marcar mais de uma opção e/ou adicionar outros tipos de estratégias. Obtivemos os seguintes resultados, conforme apresentado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Respostas dos docentes da EEAT sobre como buscam se capacitar e se formar para o exercício da docência

De que forma você procura se capacitar e se formar para exercer a docência? (Pode marcar mais de uma opção se for o caso).

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No gráfico 9 podemos identificar as principais formas de capacitação escolhidas pelos docentes da EEAT para o exercício da docência. Observamos que a maioria dos professores (87,9%) opta por cursos diversos, como pós-graduação e cursos livres, evidenciando uma preferência por formações estruturadas e de longa duração. A busca por capacitação autodidata e a participação em eventos e palestras também são estratégias comuns, com uma adesão de 54,5% dos docentes em ambas as opções. Apenas dois docentes (6%) responderam que utilizam outra estratégia, diferente das anteriormente relacionadas, como programas de formação específicos, cursos de tecnólogo e mestrado.

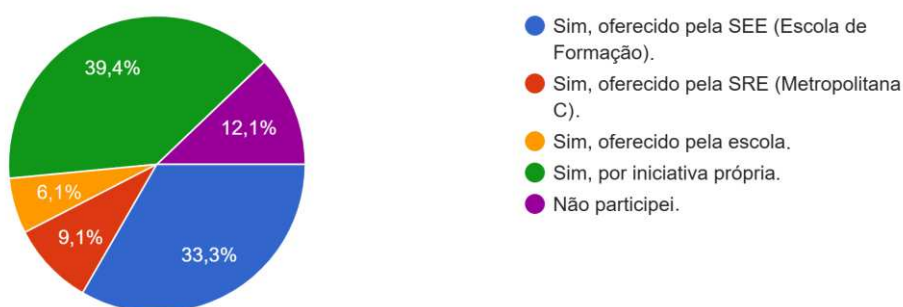
Onze professores participantes, (33,3%), mencionaram a participação em reuniões de Módulo 2 como uma forma de capacitação. Essa escolha sugere que atividades organizadas pela própria escola ou instituição também desempenham um papel importante no desenvolvimento profissional dos docentes, complementando as formações externas e autodidatas. Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores precisa ser um processo contínuo e plural, em que tanto o apoio institucional quanto a autonomia individual têm espaço. Nesse contexto, os dados do gráfico ressaltam que os docentes buscam complementar suas práticas pedagógicas

tanto com iniciativas próprias quanto com apoio institucional. Isso destaca a necessidade de uma abordagem de formação que integre opções diversificadas e fomenta um ambiente de aprendizagem colaborativo e contínuo, em conformidade com os interesses e os contextos de atuação dos profissionais. Ainda, sobre a realização atividades de formação continuada, como palestras, cursos presenciais, on-line, roda de conversa, perguntamos aos docentes, via questionário, se participaram de alguma dessas atividades nos últimos 2 anos e por qual instituição foi oferecida. Apresentamos as respostas no gráfico 10.

Gráfico 10 - Participação dos docentes em ações de formação continuada nos últimos dois anos

Participou, nos últimos 2 anos, de alguma capacitação (palestras, cursos presenciais ou on-line, roda de conversa, etc.)?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observamos, no gráfico 10, que 39,4% dos respondentes (13) participaram de formações por iniciativa própria, evidenciando uma proatividade em seu desenvolvimento profissional. Em seguida, 33,3% dos docentes (11) participaram de capacitações oferecidas pela SEE (Escola de Formação), enquanto 9,1% participaram de formações oferecidas pela SRE e 6,1% dos docentes (apenas 2 professores) participaram de formação promovida pela própria escola, apesar dos docentes buscarem se capacitar nas reuniões de Módulo 2, conforme apontado no gráfico 9 analisado anteriormente. Além disso, 12,1% dos professores (4) afirmaram não ter participado de qualquer formação nesse período. O fato de que apenas 6,1% dos docentes participaram de formações oferecidas pela própria escola revela uma

fragilidade nas ações de formação no contexto interno, o que pode indicar uma falta de políticas estruturadas de formação na instituição. Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação continuada deveria ser incorporada ao cotidiano escolar, favorecendo uma cultura colaborativa e o desenvolvimento de práticas contextualizadas que atendam às demandas específicas do ambiente educacional.

Quanto à parcela do corpo docente que não se envolveu em processos de aprimoramento profissional durante o período analisado (12,1%), essa falta de atualização e capacitação pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino, considerando que a formação continuada é essencial para acompanhar as mudanças e as inovações no campo educacional. Libâneo (2013) destaca que o desenvolvimento contínuo dos docentes é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, uma vez que promove a atualização dos saberes e das práticas pedagógicas necessárias para lidar com as demandas dos estudantes e das políticas educacionais. A ausência de formação pode estar relacionada a diversos fatores, como a sobrecarga de trabalho, a falta de incentivo institucional ou a falta de programas de formação que realmente atendam às necessidades dos docentes, conforme vimos discutindo ao longo do estudo. Por outro lado, a participação proativa dos professores em capacitações, representada no gráfico pela maioria, alinha-se com o que Nóvoa (1992) defende sobre a autonomia docente: a formação contínua não deve ser uma imposição, mas uma escolha consciente dos professores, sendo vital para seu desenvolvimento profissional. Segundo Tardif (2014, p. 20), "os saberes docentes são construídos e reconstruídos ao longo da experiência profissional e das interações com os pares e com a comunidade educativa", o que reforça a importância das capacitações, tanto autônomas quanto institucionais.

Por fim, as análises destacaram a relevância da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos docentes da EEAT, evidenciando o desejo por capacitações que permitam aprimorar suas práticas pedagógicas e responder às demandas da educação contemporânea. Conforme observado, a maioria dos professores reconhece a importância de investir em cursos e formações adicionais, embora enfrentem desafios relacionados à carga de trabalho e à rotina escolar, fatores que podem dificultar a implementação dessas formações no próprio ambiente escolar (Toschi; Oliveira; Libâneo, 2012; Nóvoa, 2009). Esse contexto revela a complexidade do papel docente e a necessidade de suporte institucional

para que a formação seja efetiva e contínua. Na próxima subseção, aprofundaremos a discussão sobre os desafios na implementação das atividades extraclasse docente, analisando os obstáculos práticos e organizacionais que impactam diretamente a possibilidade de aprimoramento profissional e a execução de atividades além da sala de aula.

3.3.2 Implementação e fatores que interferem na efetivação das atividades extraclasse

Nesta subseção, em consonância com o segundo eixo de análise, avaliamos a percepção dos docentes e da equipe gestora sobre a implementação e a efetividade das atividades extraclasse de Módulo 2, analisando como esses momentos ocorrem na escola em relação às normativas e aos objetivos da SEE/MG. Nesse sentido, vamos discutir tanto os desafios na organização quanto as oportunidades de melhoria para tornar as atividades mais eficazes e significativas.

A implementação das atividades extraclasse docente pode representar um desafio significativo para algumas escolas, especialmente em contextos escolares onde a carga de trabalho e as demandas institucionais frequentemente excedem o tempo disponível para o planejamento e para a execução de atividades complementares. “O trabalho docente não se limita à aula propriamente dita, ele inclui uma série de atividades complementares, como preparação, avaliação e desenvolvimento profissional, que exigem tanto tempo quanto as atividades realizadas em classe” (Tardif, 2002, p. 45).

Conforme já discutido nos capítulos anteriores, essas atividades extraclasse são fundamentais para a qualidade do ensino, uma vez que influenciam diretamente a preparação das aulas e a adaptação do ensino conforme a realidade e necessidade dos estudantes. No entanto, Libâneo (2013) destaca que a falta de tempo e o acúmulo de responsabilidades sem o devido apoio e estrutura tornam-se obstáculos, impactando negativamente a efetividade das práticas educativas e a qualidade de vida dos docentes. Embora o tempo destinado ao estudo, ao planejamento, à correção de avaliações, à formação continuada, à capacitação e a outras tarefas complementares seja garantido pelas legislações dentro da jornada de trabalho, muitos professores ainda encontram dificuldades em cumprir essas

responsabilidades de forma satisfatória. Dessa forma, compreender os desafios enfrentados pelos docentes na efetivação dessas atividades é essencial para propor intervenções que possam promover uma melhor organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional.

A respeito da implementação e dos desafios relacionados às atividades extraclasse, questionamos os docentes, por meio do questionário, sobre qual é sua percepção acerca da aplicação da política do Módulo 2, que destina 1/3 da carga horária do professor para a realização dessas atividades. As respostas estão apresentadas no quadro 5, sendo transcritas integralmente, com as devidas correções ortográficas.

Quadro 5 – Respostas dos questionários sobre a perspectiva dos docentes a respeito da implementação da política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse

(continua)

Sujeito	Como você analisa a implementação dessa política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse?
P1	Proposta muito minimizada, deveria ter um tempo maior.
P2	Ela é importante, mas poderia ser melhor utilizada, por exemplo, com aprimoramento e desenvolvimento pessoal e profissional, ou ainda, com a formação continuada.
P3	Proveitosa.
P4	Na maior parte das vezes, dispensáveis.
P5	Bom.
P6	Boa.
P7	Boa.
P8	Importante no sentido de reservar um tempo para o professor colocar seu trabalho em dia.
P9	Boa.

(continuação)

Sujeito	Como você analisa a implementação dessa política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse?
P10	Acho que poderia ser melhor aproveitada com cursos de formações com mais práticas e menos teoria; que visem melhorar nossa prática docente de acordo com a realidade da comunidade escolar (muitas das propostas da SEE não contemplam as várias realidades das diferentes comunidades escolares).
P11	Quando o cumprimento de atividades extraclasse se trata com objetivo e a prática para a finalidade destinada - POSITIVA.
P12	Necessária.
P13	Essencial.
P14	Acho que a quantidade da carga horária não é suficiente para realizar os cursos extras.
P15	Essencial. Visto que é um momento de trocas que no dia a dia é quase impossível acontecer.
P16	O Módulo 2 é necessário, no entanto, ele não é utilizado de maneira prática. A Secretaria de Educação poderia usar esses momentos para a formação dos professores. Mas de forma organizada e coordenada em toda a rede, ao invés de deixar que cada escola faça de forma livre.
P17	Nada a dizer. Preciso me informar mais.
P18	Necessária, pois serve para direcionar sobre os planejamentos didáticos.
P19	As reuniões de Módulo 2, presenciais (na escola), sobrecarregam os professores devido às discussões/palestras prolongadas. A rotina do professor é preenchida por uma quantidade excessiva de tarefas, sendo assim, ter a liberdade de cumprir Módulo 2 à distância, torna o processo mais confortável para os professores. A carga horária é necessária para cumprimento das atividades extraclasse, porém deveria ser opcional cumpri-la nas dependências da escola.

(continuação)

Sujeito	Como você analisa a implementação dessa política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse?
P20	Entendo que é positivo. É mais produtivo quando se discute questões práticas.
P21	Uma política favorável, pois já executamos o Módulo 2 há anos. Pois o cargo de professor não se limita a sala de aula.
P22	Não tem necessidade.
P23	Acredito que possibilita uma melhoria na prática de sala de aula.
P24	Muito válida e assertiva.
P25	Bem cansativa e com pouco resultado.
P26	Ajuda os professores a terem um tempo adicional para preparar aulas, avaliar trabalhos e se dedicar a outras tarefas significativas fora da sala de aula.
P27	Poderia ser menos horas.
P28	Acho que se faz necessária, pois o professor demanda um tempo extenso extraclasse para realização de seu planejamento e organização do seu trabalho. Além de um alinhamento com os demais funcionários da instituição para que o trabalho seja mais produtivo, eficaz e assertivo. As reuniões de Módulo 2, realizadas com toda a equipe, permitem a partilha de saberes e contribui para um olhar mais completo sobre o aluno e as turmas.
P29	Sobrecarga de trabalho, precarização do trabalho do professor.
P30	Importante para a realização de trabalhos que no tempo exercido na escola não é suficiente para a organização e elaboração das atividades necessárias para o cumprimento das atividades a serem exercidas dentro do ambiente escolar.
P31	Total perda de tempo.
P32	Uma perda de tempo, pois trabalhamos muito mais em casa organizando as aulas, corrigido provas, exercícios, preenchendo o DED.

(conclusão)

Sujeito	Como você analisa a implementação dessa política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse?
P33	Cansativo e improdutivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para visualizar um panorama geral das opiniões dos docentes sobre a implementação da política de Módulo 2, agrupamos as respostas em 3 grandes segmentos. No primeiro, consideramos as respostas que caracterizam a política como assertiva, boa e positiva, evidenciadas nas respostas de P3, P5, P6, P7, P8, P11, P12, P13, P15, P18, P20, P21, P23, P24, P26, P28 e P30. No segundo segmento, agrupamos as respostas que consideram a implementação da política enquanto “regular”, que “não está no ideal”, com sugestões de melhorias, evidenciadas nas respostas de P1, P2, P10, P14, P16 e P19. No terceiro segmento, agrupamos as respostas que consideram a política como negativa, atribuindo termos como “desnecessária”, “total perda de tempo”, “cansativo e improdutivo”, evidenciada nas falas de P4, P22, P25, P27, P29, P31, P32 e P33.

Observamos que mais da metade (51,5%) dos docentes (17) participantes analisam a implementação da política de Módulo 2 como positiva, seguido de (24,2%) dos docentes (8) que a classificam como negativa e 18,1% como regular. A análise das respostas revela uma diversidade de percepções quanto ao uso do tempo destinado às atividades extraclasse. As opiniões variam desde uma visão positiva, considerando-as “essencial” (P13) e “necessário” (P12), até uma visão crítica, considerando-as “cansativo” (P33) ou mesmo “perda de tempo” (P31). Muitos professores reconhecem a importância do Módulo 2 (apontado em algumas falas como P8 e P26) para a realização de atividades de planejamento e organização que não seriam possíveis de realizar dentro da carga horária convencional, destacando a necessidade de tempo para o aprimoramento de sua prática docente. A percepção da equipe gestora, expressa no relato da EEB1, reforça essa ideia ao afirmar que “eu acho que o professor tem que ter esse momento, porque se fosse só o horário de sala de aula, ia viver levando serviço para casa” (Entrevistada EEB1, entrevista concedida em 2024).

Contudo, uma parcela significativa dos professores destaca dificuldades em relação à estrutura e à execução das atividades do Módulo 2, considerando-as desgastantes e, em alguns casos, improdutivas. Alguns docentes sugerem que o tempo poderia ser mais bem aproveitado com formações práticas e contextualizadas, o que reforça a crítica de Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 45), que alertam para a inadequação de algumas políticas de formação, argumentando que “formações que desconsideram o contexto específico da escola e as necessidades dos professores correm o risco de serem pouco eficazes”. A crítica à falta de adequação do conteúdo das reuniões com as necessidades da prática docente diária aponta para um possível desalinhamento entre as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação e a realidade vivenciada na escola, o que é reiterado por autores como Tardif (2002, p. 20), que afirma que “os saberes docentes são complexos e multifacetados, exigindo formações que respeitem essa diversidade”.

Outro ponto levantado por alguns docentes é o desejo por maior autonomia no cumprimento dessas horas extraclasse, com sugestões de que o Módulo 2 possa ser realizado a distância para otimizar o tempo e reduzir a sobrecarga de trabalho. Essa perspectiva vai ao encontro das discussões de autores, como Freire (1996), que defende a importância da autonomia docente para uma prática educativa crítica e engajada, sugerindo que políticas rígidas e pouco flexíveis podem limitar o potencial de desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, é necessário observar que as normativas vigentes em Minas Gerais já contemplam certa flexibilidade. Conforme disposto no artigo 4º, inciso I, da Resolução nº 4.968, os professores podem cumprir metade das horas reservadas ao Módulo 2 “em local de sua livre escolha, totalizando 4 (quatro) horas semanais” (Minas Gerais, 2024a, p. [2]). Essa normativa busca equilibrar a necessidade de planejamento coletivo e individual, proporcionando condições para que o docente desenvolva suas atividades tanto no espaço escolar quanto em locais mais adequados às suas demandas pessoais. A proposta de maior flexibilização, no entanto, pode afastar os professores das práticas colaborativas e do trabalho integrado, fundamentais para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para a construção de um ambiente escolar mais coeso e participativo.

Em tese, as respostas evidenciam tanto o valor que os professores veem na política de Módulo 2 quanto as limitações estruturais e de implementação que,

segundo os docentes, impedem que esse tempo seja plenamente utilizado para o seu desenvolvimento profissional e o aprimoramento da prática pedagógica.

Em continuidade à análise dos dados, investigamos como são desenvolvidas as atividades de Módulo 2 na escola. Para tanto, entrevistamos a equipe gestora e perguntamos aos docentes, no questionário, como esses momentos ocorrem na prática cotidiana. Para responder, solicitamos que considerassem as atividades coletivas e individuais.

De acordo com as normativas vigentes, os momentos individuais devem ser cumpridos pelo docente na própria escola, sem interação com os estudantes, podendo ser aproveitados os horários vagos entre uma e outra aula, bem como o período entre a troca dos turnos (Minas Gerais, 2024a, p. [3]). Conforme os registros institucionais analisados, verificamos que a escola segue as orientações e legislações vigentes. Entretanto, sobre as atividades coletivas, conforme evidenciado nas respostas da equipe gestora, constatamos que esses momentos são organizados e planejados conforme a demanda, de projetos e de encaminhamentos da SEE/MG, pois

na maioria das vezes, elas são organizadas a partir de demandas que vão surgindo. Então se tem alguma coisa já prevista no calendário, um projeto que a Secretaria de Educação encaminha, uma demanda que é muito específica da escola que precisa ser tratado, essa atividade extraclasse ela é agendada, repassada para o grupo de professores, e faz-se esse acordo entre quem vai fazer a condução (Entrevistado VD 2, entrevista concedida em 2024).

Percebemos que, para os momentos de reuniões coletivas, não há uma programação estruturada, com datas previstas, e que falta clareza quanto à periodização desses encontros. De acordo com as normativas da SEE, compete ao diretor escolar “elaborar, com a participação do PEB e apoio do EEB, o cronograma de cumprimento das atividades extraclasse, onde constem os dias, horários e atividades a serem desempenhadas” (Minas Gerais, 2024a, p. [4]). Quanto aos temas abordados, evidenciam-se o “repasso de orientações do bimestre” (EEB3), os “projetos da escola, divisão de pontos” (VD1), as “demandas da SEE” (VD2) e os “assuntos administrativos” (EEB2). Cabe dizer que não observamos menção a iniciativas de momentos formativos nas respostas da equipe gestora.

Na percepção dos docentes, ao responderem ao mesmo questionamento, foi possível identificar uma diversidade de práticas e perspectivas. Muitos dos docentes mencionaram que as atividades extraclasse são organizadas principalmente por meio de reuniões e palestras, abordando tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos (P10, P12, P27). Essa visão é confirmada pela equipe gestora, conforme evidenciado na fala da especialista entrevistada.

é um momento que a gente precisa realmente sentar para poder passar as informações, às vezes no coletivo, às vezes no individual. E a gente também pode estar solicitando pros professores o planejamento, ou um momento de tá corrigindo planejamento com eles, ou registro do DED e tá dentro da carga horária dele (Entrevistada EEB1, entrevista concedida em 2024).

As respostas dos docentes foram organizadas no quadro 6. Para o registro, realizamos apenas correções ortográficas, preservando a transcrição integral das opiniões dos docentes.

Quadro 6 – Respostas dos questionários sobre como são desenvolvidas as atividades extraclasse pelos professores na EEAT

(continua)

Sujeito	Como são desenvolvidas as atividades extraclasse (Módulo 2) dos professores na escola? Para responder, considere as atividades coletivas e individuais.
P1	Ter uma proposta única para ter um rendimento maior de todas as disciplinas.
P2	São desenvolvidas, na maioria das vezes, por pesquisas na internet e com pouco tempo entre a preparação e a aplicação. Falta disciplina de parte dos professores para preparar o conteúdo mais atrativo.
P3	Planejamento.
P4	Avisos pedagógicos, leitura de resoluções e organização geral da rotina escolar.
P5	Bons.
P6	Tranquilas.

(continuação)

Sujeito	Como são desenvolvidas as atividades extraclasse (Módulo 2) dos professores na escola? Para responder, considere as atividades coletivas e individuais.
P7	Palestras, reuniões, dinâmicas e seminários.
P8	São realizadas as atividades coletivas e também as individuais.
P9	Boa.
P10	Com reuniões, formações continuadas, desenvolvimentos de projetos, avisos, alinhamentos, repasses da SEE/MG, etc.
P11	De forma a agregar informações administrativas relativas aos procedimentos escolares e pedagógicas.
P12	Através de formação por palestras e reuniões sobre assuntos internos.
P13	Reunião.
P14	A atividade deveria acontecer, de forma que os próprios professores pudessem ajudar solucionar possíveis problemas e elaborar cronogramas de trabalhos/projetos interdisciplinares e que estão por vim no calendário escolar.
P15	4 horas mensais de forma coletiva, sempre em um sábado. As individuais, de acordo com a carga horária durante a semana.
P16	São realizadas reuniões sobre o planejamento escolar.
P17	Reuniões, palestras...
P18	Com reuniões ao longo do ano.
P19	As coletivas são para obter orientações da equipe gestora e pedagógica. As individuais são destinadas a planejamentos, DED, correção e elaboração de atividades.
P20	São mais voltadas para a organização interna da escola.
P21	Através de reuniões e nos horários de comprimento obrigatório.
P22	Planejamento de atividades e projetos para o bimestre.

(continuação)

Sujeito	Como são desenvolvidas as atividades extraclasse (Módulo 2) dos professores na escola? Para responder, considere as atividades coletivas e individuais.
P23	São realizadas através de reuniões coletivas que buscam uma maior integração do grupo e, também, individualmente, na elaboração de atividades, correção de atividades, lançamentos.
P24	Informações pedagógicas e administrativas e decisões coletivas.
P25	Reunião administrativas, reuniões para explanação de projetos e andamento do bimestre.
P26	Os professores têm atividades em grupo, como reuniões pedagógicas, e individuais, como preparação de aulas e atualização profissional.
P27	Sempre reunimos para tratarmos de assuntos pedagógicos da escola.
P28	Reuniões pedagógicas, planejamento de aulas e organização do trabalho.
P29	Ficam a cargo do planejamento das atividades escolares, elaboração de projetos e afins.
P30	Elaboração e correção de atividades, realizar cursos de formação da Escola de Formação do estado, lançamento de avaliações diagnósticas da SRE.
P31	A mesma coisa de sempre, sem objetivo.
P32	As atividades extraclasse desenvolvidas pelos professores na escola podem ser divididas em atividades coletivas e individuais, cada uma com objetivos específicos e métodos de implementação distintos, como: projetos em grupos, workshops e palestras, trabalhos de pesquisas, leituras complementares, tarefas de casa.
P33	Reuniões administrativas ou pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisarmos as respostas no quadro 6, verificamos que alguns professores destacam a importância das atividades coletivas para a integração do grupo e o alinhamento com a equipe gestora e pedagógica (P19, P23), enquanto outros

ressaltam o caráter individual dessas atividades, com foco no planejamento e preparação de aulas (P19, P26).

Observamos que uma parte dos docentes percebe as atividades como momentos para organização e repasse de informações institucionais e pedagógicas (P4, P10, P21). No entanto, há críticas quanto à efetividade e à falta de objetivo dessas práticas (P31), o que sugere uma possível lacuna entre as expectativas dos professores e a organização das atividades extraclasse na escola. Além disso, alguns docentes apontam para a necessidade de um planejamento mais estruturado e de maior disciplina no preparo das atividades, visando torná-las mais atrativas e produtivas para o processo educacional (P2, P14).

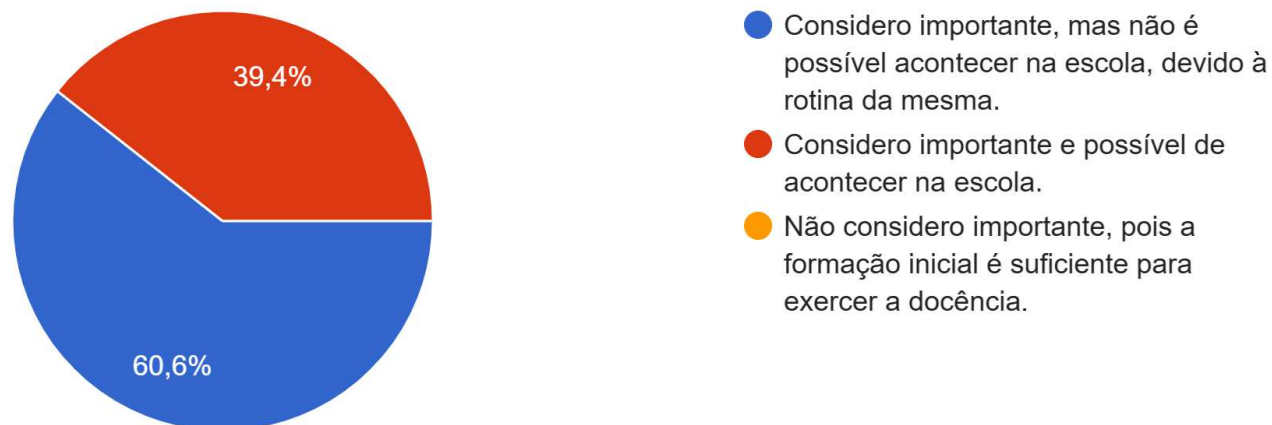
A variedade de respostas indica que, embora as atividades extraclasse sejam parte da rotina dos docentes na escola, há desafios em sua implementação de forma a atender às necessidades pedagógicas e, sobretudo, como veremos ao longo desta análise, de promover uma formação contínua. Para Nóvoa (1992), a formação contínua deve ser um processo colaborativo e contextualizado, que permita aos docentes refletirem sobre sua prática e aprimorá-la. Do mesmo modo, Imbernón (2010) ressalta a importância de uma formação que dialogue com a realidade dos professores, promovendo uma aprendizagem significativa e eficaz. A análise sugere que essas atividades extraclasse poderiam ser potencializadas para cumprir melhor esses propósitos, promovendo um ambiente de formação contínua mais estruturado e alinhado às expectativas dos docentes.

Diante disso, investigamos as percepções dos docentes sobre a importância da formação continuada e sua viabilidade de acontecer na escola, conforme apresentado no gráfico 11.

Gráfico 11 – A importância e viabilidade da formação continuada para os docentes na EEAT

Com relação à formação continuada em serviço:

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nenhum docente respondeu que “não considera importante a formação continuada”. A maioria dos professores (60,6%) considera importante, embora identifique que é difícil viabilizá-la dentro da escola, devido à rotina de trabalho intensa. Por outro lado, 39,4% dos respondentes (13) acreditam ser importante e viável realizar a formação continuada na própria escola, apontando que uma minoria dos docentes enxerga possibilidades para implementar essa prática no espaço escolar, apesar dos desafios. Esses dados revelam uma percepção sobre a necessidade de aprimoramento profissional, ao mesmo tempo em que aponta para desafios logísticos que limitam o desenvolvimento dessa prática no ambiente escolar.

A fala da especialista entrevistada (EEB1) revela uma perspectiva otimista em relação às oportunidades de formação contínua oferecidas pelo estado, destacando a importância de cursos e capacitações disponibilizados via e-mail. Segundo a entrevistada:

Eu acho que ele pode, igual tem: o estado oferece muitos cursos né, sempre tá chegando no e-mail, e eles podem se cadastrar para estar fazendo esses cursos. E é um momento né, que eles estão recebendo para, ali dedicar, e melhorar o conhecimento. Acho que eles podem usar o tempo para se aperfeiçoar dessa maneira. E lendo também né, os informes que estão sempre sendo mandados, a legislação, porque também traz o conhecimento das normas gerais do estado para ele poder ter esse conhecimento, dos direitos deles, dos deveres (Entrevistada EEB1, entrevista concedida em 2024).

Contudo, é preciso reconhecer que a oferta de cursos, por si só, não garante a efetividade da formação continuada. Toschi, Oliveira e Libâneo (2012) destacam que as formações precisam ser contextualizadas e dialogar com as demandas práticas do ambiente escolar, promovendo aprendizagens significativas e aplicáveis à realidade dos docentes. Assim, embora a disponibilidade de capacitações seja relevante, cabe à gestão escolar promover estratégias que articulem essas oportunidades com as necessidades específicas do corpo docente, potencializando o impacto das formações no cotidiano pedagógico.

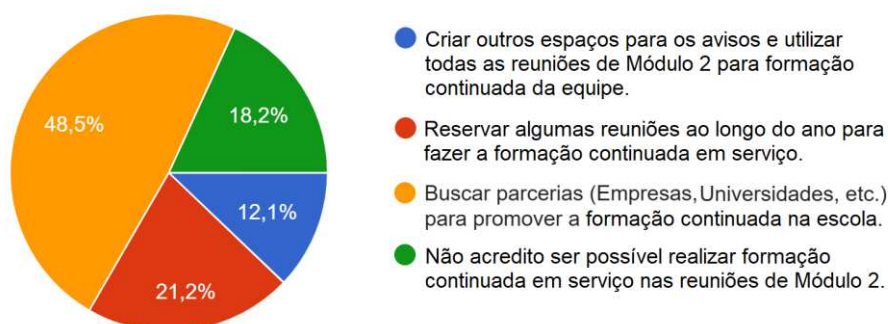
Com base no exposto, no intuito de aprofundar a reflexão sobre a formação continuada no contexto escolar, analisamos as opiniões dos docentes acerca da viabilidade de realizar essa formação durante as reuniões pedagógicas do Módulo 2 realizadas na escola. Solicitamos ao corpo docente que marcasse, dentre quatro

opções, qual mais se aproximava de sua opinião. Os resultados estão apresentados no gráfico 12.

Gráfico 12 – Opinião dos docentes sobre formação continuada nas reuniões pedagógicas de Módulo 2

Sobre realizar formação continuada em contexto nas reuniões pedagógicas do Módulo 2, qual resposta se aproxima mais da sua opinião?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De um total de 33 respostas, a maior parte dos respondentes (48,5%) acredita que a melhor alternativa para a formação continuada seria a busca por parcerias externas, como empresas e universidades. Esse dado mostra que os professores enxergam valor na colaboração com instituições externas, o que pode trazer novas perspectivas e conhecimentos para o ambiente escolar. Nóvoa (1992, p. 89) defende a formação continuada como um processo que se beneficia da interação com outros profissionais e instituições, uma vez que “a escola não pode ser um espaço fechado, mas um local onde circulam ideias e práticas, integrando o saber local com o saber mais amplo”. No entanto, isso evidencia que os docentes indicam a necessidade de suporte institucional e estrutural para que ela seja efetivamente implementada. A busca por parcerias externas surge como uma possível solução, embora a sobrecarga de tarefas e a limitação de tempo ainda representem obstáculos para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Outro grupo significativo (21,2%) prefere reservar algumas reuniões ao longo do ano para a formação em contexto, o que revela uma preocupação com o uso

eficiente do tempo e com a sobrecarga de atividades nas reuniões. Tardif (2002) argumenta que o tempo dedicado à formação precisa ser bem planejado para que não se torne mais uma fonte de pressão para os professores, mas, ao contrário, que possa realmente agregar valor à sua prática docente. Veremos ao longo do estudo, que esses dados foram considerados na elaboração das ações propostas no PAE.

Apenas 12,1% dos professores (4) sugeriram a ideia de utilizar todas as reuniões do Módulo 2 exclusivamente para a formação continuada, indicando que poucos veem essa abordagem como viável. Essa baixa adesão afirma novamente a percepção de que as reuniões pedagógicas já possuem muitas demandas e que utilizar todo o tempo para a formação pode comprometer outras necessidades urgentes da escola, como questões organizacionais e discussões sobre o cotidiano escolar.

Por fim, 18,2% dos respondentes (6) expressaram ceticismo em relação à possibilidade de realizar formação continuada no Módulo 2, o que aponta para uma desconfiança quanto à viabilidade dessa proposta no contexto da escola, também evidenciada no gráfico 10, em que 60,6% dos participantes responderam que apesar de importante “não consideram ser possível acontecer na escola devido à rotina da mesma”. Enquanto há uma clara valorização da importância do aprimoramento profissional, a estrutura escolar e a sobrecarga de trabalho parecem limitar a concretização dessa prática. Essa situação reflete o que Imbernón (2010) descreve como a “crise do modelo de formação tradicional”, em que as escolas, pressionadas por demandas burocráticas e operacionais, acabam relegando a formação a um plano secundário.

Em continuidade à análise do estudo, após examinarmos a percepção dos sujeitos sobre a implementação da política do Módulo 2, o desenvolvimento dessas atividades na escola e a viabilidade da formação continuada no contexto escolar, investigamos suas opiniões acerca da função das atividades extraclasse.

As entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora reforçaram a importância das atividades extraclasse para o alinhamento pedagógico e a formação continuada, apesar dos desafios observados. Um vice-diretor destacou que

os tempos vão mudando, os conceitos em alguns casos podem mudar, mas os estudantes mudam, fazer pedagógico muda, a rotina muda, então é extremamente importante para a formação profissional do docente que ele continue participando do módulo

coletivo e também do módulo individual, que é quando ele vai se profissionalizar dentro da carreira docente (Entrevistada VD2, entrevista concedida em 2024).

A visão da equipe gestora, evidenciada nas entrevistas, demonstra estar alinhada aos objetivos propostos nas legislações para as atividades extraclasse. Quanto a percepção dos professores, as respostas, obtidas por meio do questionário aplicado, foram transcritas na íntegra e sintetizadas no quadro 7.

Quadro 7 – Respostas dos questionários sobre qual a função das atividades extraclasse (Módulo 2) realizadas pelos professores

(continua)

Sujeito	Para você, qual é a função das atividades extraclasse (Módulo 2) realizadas pelos professores?
P1	Preenchimento de diário, planilhas etc.
P2	Para atualizar conteúdos e preparar o planejamento a ser aplicado e para alinhamento de equipes.
P3	Melhorar seu desempenho em sala de aula, pois já terá organizado seu material de trabalho.
P4	Planejamento de aulas e correção de atividades.
P5	Bom.
P6	Preparação de aulas e atendimento aos pais.
P7	Preparar aulas, corrigir provas, elaborar atividades e preencher o diário.
P8	Ajudar o professor a organizar seu dia a dia escolar.
P9	Melhora cada vez mais.
P10	Alinhar as informações pertinentes ao desenvolvimento escolar.
P11	Seria de planejamento e elaboração de conteúdo a ser ministrado.
P12	Planejamento de aulas e rotina escolar.
P13	Esclarecimentos.
P14	Colaboração de todos para um bom desenvolvimento da escola e a comunidade que a cerca. Elaboração de projetos e colocar em dia serviços que não foram possíveis de realizar durante o mês.

(continuação)

Sujeito	Para você, qual é a função das atividades extraclasse (Módulo 2) realizadas pelos professores?
P15	Momento para planejar e me preparar para a prática. Além de diminuir meu trabalho em casa.
P16	As atividades de Módulo 2 servem para que o professor tenha um tempo de planejamento pedagógico. É o momento em que ele pode planejar aulas, corrigir atividades e se reunir com seus pares para propor soluções para os problemas dos alunos e atividades pedagógicas que promovam e melhorem o aprendizado dos alunos.
P17	Cumprimento de horário na escola.
P18	Seguir o planejamento.
P19	A função é planejar e elaborar as aulas, atividades e avaliações, e também preencher o diário. E havendo necessidade, atender demandas de pais e alunos.
P20	Acertar os ponteiros a fim de que o resultado dos alunos seja mais satisfatório.
P21	Para se organizarem.
P22	Elaboração de projetos bimestrais.
P23	Um momento para pensar e repensar o seu fazer em sala de aula.
P24	Preenchimento de diários, elaboração e correção de atividades.
P25	Planejamento do trabalho.
P26	Ampliar a qualidade do aprendizado dos alunos.
P27	Conhecimento, capacitação.
P28	Planejamento e preenchimento do diário.
P29	Na maioria das vezes, sobrecarga de trabalho e burocracia desnecessária, o que gera frustração, cansaço e repulsa do trabalho em grupo.
P30	Realizar atividades e cumprir com deveres. Que não daria tempo, sem o Módulo 2.
P31	Preencher papelada.

(conclusão)

Sujeito	Para você, qual é a função das atividades extraclasse (Módulo 2) realizadas pelos professores?
P32	As atividades extraclasse desempenham um papel crucial no processo educativo, complementando o ensino realizado em sala de aula, essas atividades são, portanto, uma extensão vital do ensino em sala de aula, contribuindo para uma educação mais completa e eficaz.
P33	Acompanhamento pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As respostas revelam uma ampla variedade de percepções, demonstrando que, para muitos professores, esse momento é essencial para atividades de planejamento pedagógico, organização administrativa e, em alguns casos, para reflexão e desenvolvimento profissional. Contudo, também se destacam opiniões que refletem um sentimento de sobrecarga burocrática, indicando uma possível frustração com o acúmulo de tarefas administrativas, como o preenchimento de diários e papelada (P1, P7, P24, P31).

Esse contraste nas respostas pode ser interpretado à luz da teoria de Tardif (2002), que argumenta que o trabalho docente vai além das atividades diretamente relacionadas ao ensino em sala de aula e envolve uma série de responsabilidades administrativas e burocráticas, que muitas vezes sobrecarregam o professor. Segundo o autor, “os professores estão constantemente divididos entre as tarefas pedagógicas e as exigências burocráticas da escola, o que muitas vezes leva ao esgotamento e à desmotivação” (Tardif, 2002, p. 89). Esse sentimento de sobrecarga, mencionado explicitamente por alguns professores (P29, P30), pode impactar negativamente o clima escolar e a qualidade das práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, o relato de um vice-diretor entrevistado evidencia uma percepção crítica sobre o uso inadequado do Módulo 2 na escola pesquisada.

O tempo que a gente planeja, nem sempre ele é tão útil, pensando na questão da utilidade, efetivamente para planejar. Porque muitas vezes se confunde o período em que você trabalha com extraclasse, com o período burocrático. A minha visão é, que é um período de planejamento e não é um período burocrático. Então, por mais que eu fale para você assim, as pessoas vão usar o Módulo 2 Coletivo para preencher documento? poder até pode, mas tá errado. Tempo

individual pode ser usado para isso. [...] então, infelizmente às vezes as pessoas utilizam como tempo burocrático, quando na verdade é um tempo de planejamento pedagógico né, para ações que são pedagógicas, que são as trocas (Entrevistado VD2, entrevista concedida em 2024).

Nesse sentido, a fala do gestor somado ao que é apresentado na literatura, destaca a necessidade de reconfigurar o uso do Módulo 2, garantindo que ele seja efetivamente aproveitado para práticas pedagógicas e planejamentos.

Por outro lado, alguns docentes enfatizam que o Módulo 2 oferece um momento para a preparação das aulas e o planejamento de atividades que promovem a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos (P3, P15, P16). Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 70) destacam a importância do planejamento pedagógico como uma ferramenta fundamental para a prática docente, afirmando que “planejar é organizar-se para uma ação consciente e orientada para fins específicos”. Assim, o Módulo 2 pode ser visto como uma oportunidade para o professor organizar suas atividades, refletir sobre sua prática e buscar formas de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, conforme apontado por alguns respondentes (P10, P19, P23).

Outro aspecto relevante nas respostas é o uso desse tempo para alinhamento e colaboração entre os docentes, mencionada por alguns professores (P2, P14, P16). Segundo Nóvoa (1992), a colaboração entre professores e o trabalho em equipe são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e para a construção de uma comunidade escolar mais unida e comprometida. O autor argumenta que “o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento de competências coletivas e o fortalecimento dos vínculos profissionais, o que contribui para uma educação de maior qualidade” (Nóvoa, 1992, p. 123).

Por fim, poucas respostas indicam um reconhecimento do Módulo 2 como um momento para capacitação e desenvolvimento contínuo (P27). A formação continuada é essencial para o aprimoramento das práticas docentes, permitindo que os professores estejam sempre atualizados em relação às novas metodologias e demandas educacionais (Toschi; Oliveira; Libâneo, 2012). Contudo, a baixa relevância dada à formação enquanto importante momento de atividades extraclasse, nesse período, pode sugerir uma necessidade de reestruturação e

planejamento da carga horária para que mais tempo possa ser empregado aos momentos de formação continuada.

As normativas estaduais, conforme discutido no capítulo 2, Resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a) e Memorando Circular 2.663 (Minas Gerais, 2016a) orientam e apresentam sugestões de atividades que podem ser realizadas nos momentos de Módulo 2, a saber

- elaboração e planejamento de aulas e atividades;
- análise dos resultados das avaliações internas e externas para elaboração dos planos de trabalho e das atividades pedagógicas;
- elaboração, em conjunto com a Direção e Supervisão, de critérios complementares para atribuição de turmas, aulas e funções;
- análise dos resultados finais dos estudantes a cada ano letivo;
- avaliação dos trabalhos realizados, revisão das ações e replanejamento;
- elaboração de instrumentos para acompanhar e avaliar, sistematicamente, os estudantes, durante todo o processo de ensino e aprendizagem;
- elaboração de atividades de ensino e aprendizagem a partir das necessidades evidenciadas pela avaliação diagnóstica dos estudantes;
- produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- atualização dos registros de acompanhamento dos estudantes e dos diários de classes;
- participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político-pedagógico da escola;
- elaboração do plano de atividades sistemáticas de acompanhamento pedagógico diferenciado para estudantes de baixo desempenho;
- participação na elaboração do Calendário Escolar e do Regimento Escolar da unidade de ensino;
- realização de reuniões de Conselho de Classe;
- colaboração nas atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;
- participação na elaboração das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes em progressão parcial, juntamente com o professor do componente curricular do ano anterior;
- outras atividades consideradas pela Superintendência Regional de Ensino ou pela direção da escola destinadas à implementação do Projeto Político-pedagógico (Minas Gerais, 2016a, p. [6]).

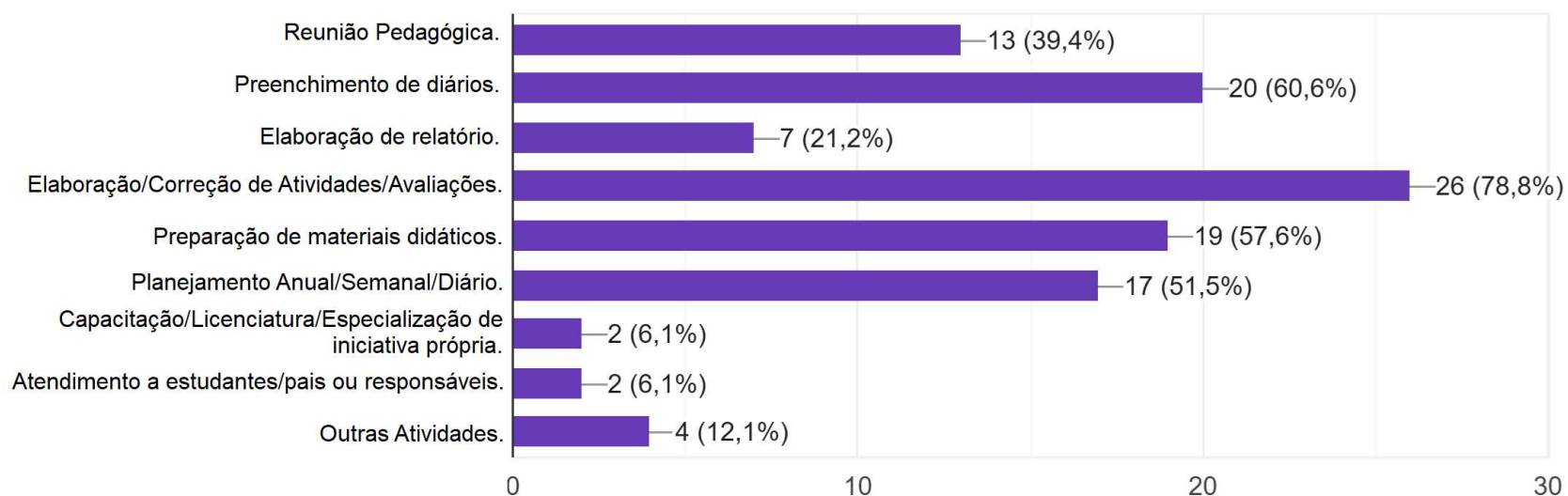
Diante da diversidade de atividades sugeridas nas normativas vigentes, levantamos os dados de quais atividades extraclasse os docentes da EEAT mais realizam durante o tempo de Módulo 2. Na busca de obtermos uma visão geral das atividades mais realizadas, solicitamos que eles indicassem as 3 atividades que

estão mais próximas ao seu contexto de trabalho. Apresentamos as respostas obtidas no gráfico 13.

Gráfico 13 – Respostas dos questionários sobre as atividades extraclasse mais realizada entre os docentes da EEAT no Módulo 2

Quais são as atividades que você utiliza mais tempo durante o horário de Módulo 2? (Marque 3 das alternativas que estão mais próximas da sua realidade).

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O gráfico 13 reflete a distribuição de tempo que os docentes da escola dedicam a diferentes atividades extraclasse durante o horário do Módulo 2. Observamos que as atividades que demandam mais tempo dos professores são a “Elaboração e Correção de Atividades”, com 78,8% das respostas, seguida pelo “Preenchimento de Diários” (60,6%) e a “Preparação de Materiais Didáticos” (57,6%). Outras atividades, como “Planejamento Anual/Semanal” (51,5%) e “Reunião Pedagógica” (39,4%), também foram significativas, enquanto a participação em “Capacitação” e “Atendimento a estudantes e pais” foi mínima, cada uma representando 6,1% das respostas.

A predominância de atividades voltadas à correção, à elaboração e à documentação reflete uma sobrecarga administrativa e pedagógica, que limita o tempo disponível para atividades de formação e interação com a comunidade escolar. Segundo Tardif (2002, p. 89), “a organização do trabalho docente frequentemente coloca os professores em um dilema entre as tarefas pedagógicas e as exigências burocráticas e administrativas, o que impacta a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional”. A ênfase em tarefas burocráticas, como o preenchimento de diários e a elaboração de relatórios, demonstra que os docentes da EEAT estão sobrecarregados com atividades que, embora essenciais para a gestão escolar, podem não contribuir diretamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, a baixa participação em atividades de capacitação pode indicar uma lacuna importante no desenvolvimento contínuo dos professores. Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 102) argumentam que “a formação continuada é essencial para que os docentes possam atualizar suas práticas e atender às demandas de uma educação em constante transformação”. A pouca adesão a atividades formativas, apontada pelo gráfico, revela que há pouca prioridade (ou oportunidade) para o desenvolvimento profissional na rotina dos professores, o que pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas e a adaptação às novas demandas educacionais.

Considerando a importância das atividades extraclasse (Módulo 2) para a prática docente, é relevante examinar como os professores percebem o impacto dessas atividades em seu trabalho diário. Conforme exposto, o Módulo 2 tem o potencial de servir como um espaço de planejamento, de alinhamento pedagógico e de desenvolvimento profissional, além de possibilitar a organização de tarefas

administrativas e o fortalecimento da colaboração entre colegas. No entanto, o impacto real dessas atividades sobre a prática pedagógica é influenciado pela maneira como são estruturadas e percebidas pelos professores, o que pode variar amplamente de acordo com as condições de trabalho e as demandas institucionais. Nessa perspectiva, questionamos aos docentes como as atividades de Módulo 2, desenvolvidas na escola, tem impacto sobre sua prática docente. Veremos que a visão sobre as atividades extraclasse oscila entre o reconhecimento de seu valor para a organização pedagógica e um sentimento de sobrecarga e desconexão com a realidade da sala de aula. Essa dualidade reflete o desafio de alinhar as políticas e normativas estabelecidas pela SEE/MG com as necessidades e expectativas dos professores. Registramos as respostas dos docentes na íntegra, apenas com as devidas correções ortográficas, conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 8 – Respostas dos questionários sobre como as atividades extraclasse (Módulo 2), desenvolvidas na escola, têm impacto sobre sua prática docente

(continua)

Sujeito	Como as atividades extraclasse (Módulo 2), desenvolvidas na escola, têm impacto sobre sua prática docente?
P1	Desenvolver as propostas pedagógica.
P2	Ela provoca o alinhamento das equipes e subsidia o planejamento a ser aplicado.
P3	Impacto positivo, pois é um momento reservado para focar em fatores do meu trabalho que, se não fosse este momento.... talvez não ocorreria.
P4	Sincera e respeitosamente, não sinto que tenha qualquer impacto na maioria das vezes. No entanto, importante ressaltar que isso se aplica a todas escolas em que já trabalhei.
P5	Maior conhecimento pedagógico.
P6	Tem impactado pouco, pois não vejo interesse dos colegas.
P7	Impacta na orientação e em um melhor conhecimento da rotina escolar.
P8	Muitas das vezes é importante para esclarecer pontos necessários do ano letivo.
P9	Sim.

(continuação)

Sujeito	Como as atividades extraclasse (Módulo 2), desenvolvidas na escola, têm impacto sobre sua prática docente?
P10	O impacto é mínimo, uma vez que são muitos assuntos, muitas informações, pouco tempo para estimular novas práticas docentes que realmente vão de encontro as nossas realidades da sala de aula. A SEE/MG sempre cria projetos, que quase nunca estão de acordo com as realidades da sala de aula e comunidades escolares; a sensação é como se os elaboradores de projetos da SEE/MG nunca tivessem passado pela realidade das salas de aulas nos dias atuais.
P11	No momento, indiferente, pois não consegue agregar ao que de fato é necessário.
P12	Como alinhamento de informações para melhor funcionamento escolar.
P13	Controle de alunos em sala.
P14	Possibilidade de colocar em dia as atividades que não foram possíveis de realizar durante o mês.
P15	A partilha sempre nos leva a reflexão das práticas pessoais e isso nos faz crescer.
P16	Não tem impactado positivamente, visto que as reuniões são muito focadas em problemas disciplinares dos alunos ao invés do desenvolvimento de projetos pedagógicos da escola.
P17	Ajuda a colocar em prática o aprendizado e motiva a fazer o meu melhor.
P18	Importante, pois consigo ter um direcionamento sobre o plano escolar.
P19	Não é possível aproveitar plenamente o tempo de Módulo 2 dentro da escola, portanto, as atividades extraclasse são desenvolvidas, em sua maioria, em casa, isso impacta tornando o processo da rotina docente mais cansativo.
P20	As considerações feitas pelos formadores me ajudam a ter um maior domínio sobre o trabalho a ser realizado.
P21	Somente como uma complementação de informações.
P22	Irrelevante....rotina exaustiva.

(conclusão)

Sujeito	Como as atividades extraclasse (Módulo 2), desenvolvidas na escola, têm impacto sobre sua prática docente?
P23	Apresentam orientações mais direcionadas de como proceder no cotidiano escolar.
P24	Definições de estratégias e orientações sobre a aplicabilidade dos normativos da SEE/MG.
P25	Nada a declarar.
P26	As atividades extraclasse não apenas favorecem os alunos, como também influenciam de forma relevante o meu progresso profissional como educadora.
P27	A troca de experiência.
P28	Elas ajudam na melhor organização da minha prática docente.
P29	Ajudam a planejar as atividades das escolas, mas muitas vezes geram sobrecarga de trabalho, cansaço físico e mental, estresse do grupo de professores.
P30	Atualização dos dados efetivos na organização escolar, conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da escola.
P31	Muito pouco. Os temas abordados estão fora da realidade da maioria dos professores.
P32	Enriquecimento curricular, desenvolvimento de novas competências.
P33	Não gera impacto, pois os grandes resultados vêm de planejamento feito em casa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Assim como identificado anteriormente, as percepções dos docentes quanto à função das atividades extraclasse de Módulo 2 são variadas. No quadro 8 as respostas obtidas também evidenciam uma percepção mista quanto ao impacto dessas atividades na prática docente. Um número considerável de professores indica que esses momentos têm potencial para colaborar com o planejamento e alinhamento pedagógico (P2, P7, P8), bem como para a reflexão das práticas pessoais (P15) e o progresso profissional (P26).

A equipe gestora destaca a relevância do Módulo 2 como uma oportunidade de formação contínua para os docentes, permitindo-lhes aprimorar suas práticas pedagógicas, conforme evidenciado na fala do vice-diretor entrevistado.

Como a gente não volta pra universidade para fazer tipo. 'olha, eu vou voltar lá para pro banco universitário porque tá faltando isso', 'eu tenho que voltar pro meu professor me ensinar de novo'. Não! Você faz isso por meio da sua formação, que é uma pós-graduação, mestrado, doutorado, os cursos de capacitação, mas também pelo Módulo 2 que pode ser utilizado para isso (Entrevistado VD2, entrevista concedida em 2024).

Essa perspectiva está alinhada à visão de Nóvoa (1992), que enfatiza a importância da formação contínua como um processo essencial para o desenvolvimento profissional do professor, permitindo que ele reflita sobre sua prática e busque inovações pedagógicas. O autor afirma que "a formação contínua deve estar integrada à prática docente, possibilitando que o professor seja autor do seu próprio desenvolvimento" (Nóvoa, 1992, p. 25). Dessa forma, o Módulo 2 é uma ferramenta estratégica que pode ser aproveitada para promover a atualização profissional e a reflexão crítica sobre o ensino, desde que seja utilizado de maneira planejada e articulada com as necessidades reais da prática educativa.

Contudo, há uma significativa parcela dos docentes que percebe o Módulo 2 com limitações em seu impacto efetivo na prática, mencionando que ele poderia ser mais direcionado para atender às necessidades reais das salas de aula e do contexto escolar. Por exemplo, P10 observa que os projetos propostos pela SEE/MG raramente refletem a realidade dos professores, gerando um descompasso entre as expectativas e as condições concretas de trabalho. Sobre esses projetos da SEE e SRE, a EEB 3 reforça que o excesso de demandas dificulta o trabalho. Para a especialista, "os setores da SRE não conversam entre si. Aí vem o SIGAE¹¹ que demanda uma coisa, vem o PRA¹² que demanda outra coisa, e nisso tudo a gente

¹¹ O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) é uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão Mineiro, metodologia do programa Jovem de Futuro. Para mais informações, ver: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>.

¹² O Plano de recomposição de Aprendizagens (PRA) é uma iniciativa da SEE/MG, que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino, com foco na recomposição das aprendizagens, por meio das habilidades da BNCC e do Currículo Referência de MG. Para mais informações, acesse: <https://www.educacao.mg.gov.br/pral/>.

tem outras demandas que vão surgindo” (Entrevistada EEB3, entrevista concedida em 2024). Tardif (2002) argumenta que a formação docente precisa considerar os saberes experienciais e as especificidades do contexto em que o professor atua. Quando isso não ocorre, há o risco de se criar um ambiente de desmotivação e ceticismo entre os docentes, que percebem as iniciativas formativas como desconectadas de suas necessidades diárias.

Além disso, em várias outras questões os professores apontam que as atividades extraclasse podem ser exaustivas e pouco produtivas, gerando uma sobrecarga, que muitas vezes precisa ser gerida fora do ambiente escolar, como relatado por P19 e P33. Essa percepção de desgaste é reforçada por Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), que criticam a falta de planejamento adequado e a sobrecarga de tarefas extraclasse impostas aos professores. Para ele, essa situação leva ao esgotamento e reduz a capacidade de inovação na prática pedagógica, prejudicando tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do ensino oferecido.

Adicionalmente, professores como P4 e P22 indicam que, em muitas ocasiões, as atividades não geram impacto significativo, sendo consideradas irrelevantes ou desnecessárias. Tal entendimento pode estar relacionado à falta de compreensão quanto aos objetivos da política de Módulo 2, visto que, conforme já discutido, ela garante ao professor um tempo dentro de sua jornada de trabalho, destinado ao planejamento e ao desenvolvimento profissional. Esse dado levanta questionamentos sobre a organização e a gestão das atividades extraclasse, uma vez que a implementação de políticas educacionais efetivas deve se basear em diálogos contínuos com os profissionais da Educação para ajustar as propostas à realidade de cada contexto escolar. Segundo Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), é fundamental que as atividades pedagógicas contemplem a realidade dos docentes e respeitem suas demandas e limitações para que possam realmente contribuir com o aprimoramento da prática docente. Portanto, percebemos uma dicotomia entre as potencialidades teóricas do Módulo 2 e sua prática efetiva na escola EEAT. O desafio, conforme Nóvoa (1992), é garantir que as atividades extraclasse sejam mais do que momentos de formação pontuais, transformando-se em espaços de real apoio, troca e valorização da prática docente. E mais uma vez, tal contexto aponta para a necessidade de que as políticas educacionais priorizem a escuta dos docentes e promovam adaptações que contemplem cada realidade, favorecendo o

desenvolvimento contínuo dos professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da Educação.

Considerando as propostas do Módulo 2, de acordo com as normativas vigentes, que objetivam “ações de estudo, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem” (Minas Gerais, 2016a, p. [2]) e também “ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência” (Minas Gerais, 2016a, p. [2]), utilizamos perguntas do questionário da pesquisa para investigar em que nível as ações realizadas durante o Módulo 2, tanto nas reuniões coletivas quanto nos momentos individuais, impactam sobre a prática dos docentes. Solicitamos que os participantes, ao avaliarem as proposições conforme quadro 9, indicassem seu grau de concordância, considerando uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor nível (representa baixa concordância), portanto, pouco impacto na prática docente, e 5 (maior nível) indica alta concordância, refletindo um impacto maior nas práticas dos professores participantes da pesquisa. O quadro 9 apresenta a quantidade de professores em cada nível de concordância para cada proposição.

Quadro 9 - Nível de impacto das atividades extraclasse desenvolvidas na escola sobre a prática docente na perspectiva dos professores da EEAT

Proposições	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Promove a formação continuada dos professores no espaço escolar.	11	4	8	6	4
Possibilita discussões teóricas e práticas entre os docentes da escola.	4	8	8	4	9
Diminui a carga de trabalho a ser levada para casa.	13	2	8	5	5
Permite o planejamento coletivo	3	6	11	6	7
Possibilita o planejamento de atividades com acompanhamento da equipe gestora.	6	1	10	10	6
Valoriza o docente por disponibilizar 1/3 da carga horária do cargo para atividades extraclasse.	5	9	7	6	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise dos níveis atribuídos pelos docentes revela uma variabilidade considerável nas respostas, com destaque para alguns itens. Em relação à “Formação continuada dos professores no espaço escolar”, as respostas variam, mas é relevante notar que a maioria dos docentes avalia esse impacto em níveis baixos (1 e 3), sugerindo uma insatisfação ou descrença quanto à eficácia das atividades extraclasse para promover uma formação consistente no espaço escolar. Na visão da equipe gestora, há uma falta de compreensão dos docentes quanto ao aproveitamento das atividades extraclasse para reflexão da sua prática. Conforme evidenciado na fala do vice-diretor entrevistado, grande parte dos professores

acaba utilizando esse momento, não para reflexão pedagógica, mas para cumprimento burocrático. Então quando você vê um professor, muitas vezes preenchendo uma planilha, preenchendo um diário, ou corrigindo uma série de provas, muitas vezes são provas que ele faz a correção sem a reflexão, que são questões fechadas. Ele corrige com um gabarito usando uma máscara que não permite que ele saiba quais as questões estão sendo mais erradas, quais estão sendo mais acertadas pelos estudantes. Eu percebo que se torna um momento muito mecânico, eh, porque há essa certa incompreensão

da reflexão da prática (Entrevistado VD2, entrevista concedida em 2024).

Toschi, Oliveira e Libâneo (2012) argumentam que o planejamento é uma atividade central do trabalho pedagógico e deve ser realizado de forma reflexiva, com base em objetivos claros que orientem as ações do professor. O autor reforça que "o planejamento pedagógico organiza o trabalho docente, proporcionando um momento de análise crítica sobre o ensino e suas implicações no aprendizado" (Toschi; Oliveira; Libâneo, 2012, p. 85). O autor destaca que o profissional reflexivo é capaz de transformar sua prática por meio da análise contínua e sistemática de suas ações, alinhando-as aos objetivos educacionais. Portanto, a ausência desse olhar reflexivo, como mencionado pelo vice-diretor, compromete a eficácia do trabalho pedagógico, tornando as atividades extraclasse meramente operacionais e distantes do seu potencial formativo.

Quanto à possibilidade de "Discussões teóricas e práticas entre os docentes da escola", observamos uma distribuição relativamente equilibrada nos níveis de impacto, o que pode sugerir que essa atividade tem potencial de promover a troca entre os professores, embora nem todos percebam essa oportunidade como significativa. Nóvoa (1992) enfatiza que o trabalho colaborativo e a troca de experiências são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a criação de uma comunidade escolar coesa. Portanto, o Módulo 2 extraclasse, quando voltado para esses fins, pode contribuir para uma prática pedagógica mais integrada.

A percepção dos docentes sobre a redução da carga de trabalho levada para casa é predominantemente negativa, com muitos indicando baixo impacto (Níveis 1 e 2). Essa percepção reflete uma possível sobrecarga e a falta de efetividade do tempo extraclasse para reduzir o volume de tarefas externas. Ainda que 1/3 da carga horária de trabalho do professor seja destinada para essas tarefas externas, sem a interação com os estudantes, dentro de sua jornada, parece não ser suficiente para diminuir a demanda que o professor leva para casa. Tardif (2002) aponta que o acúmulo de tarefas extraclasse pode gerar exaustão e comprometer a qualidade do ensino, o que sugere a necessidade de reorganizar essas atividades para aliviar a carga de trabalho dos professores.

Outro ponto de destaque é o impacto do planejamento coletivo, com uma distribuição razoável de respostas nos níveis 3 e 5, indicando que parte dos

docentes valoriza essa atividade. Toschi, Oliveira e Libâneo (2012) defendem que o planejamento coletivo é essencial para a construção de uma prática pedagógica coerente e para o alinhamento das metas escolares, o que reforça a importância de se promover momentos que facilitem o planejamento conjunto. Por fim, o item sobre a “Valorização do docente por disponibilizar 1/3 da carga horária para atividades extraclasse” apresenta respostas distribuídas, com impacto variando significativamente entre os professores. Isso pode indicar uma falta de consenso sobre a relevância dessa política para a valorização profissional, conforme verificado também na análise das respostas dos quadros 4 e 6.

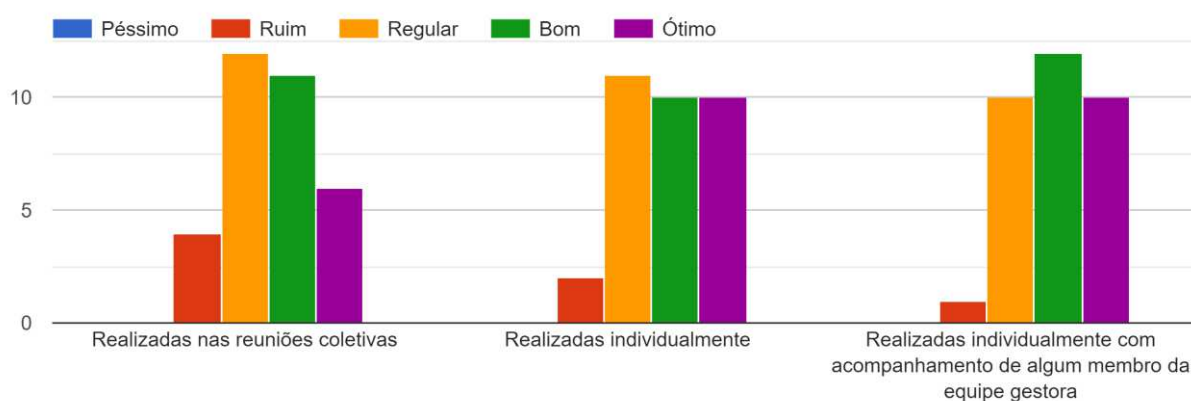
Segundo Gatti (2008), políticas de valorização precisam estar associadas a melhorias reais nas condições de trabalho e ao reconhecimento profissional para surtirem efeito. De acordo com Tardif (2002, p. 65), “os professores convivem com uma carga de trabalho muitas vezes invisível e não reconhecida, que se estende para além da sala de aula e envolve uma série de atividades que também fazem parte do ofício docente”. Isso sugere que, para muitos docentes, o tempo extraclasse não representa necessariamente um momento de valorização, mas sim uma extensão da carga de trabalho já intensa. Além disso, Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 112) argumentam que “a valorização profissional do professor não pode ser reduzida a medidas administrativas, mas deve considerar as condições de trabalho e a autonomia docente”, o que traz à tona a questão de que a simples alocação de tempo extraclasse, sem condições adequadas, pode não ser suficiente para garantir a valorização profissional. Dessa forma, a falta de consenso entre os professores da EEAT sobre o impacto dessa política pode estar relacionada à percepção de que a carga horária extraclasse, embora importante, ainda carece de reconhecimento e de suporte adequado para se traduzir em uma valorização efetiva da prática docente.

Esses resultados sugerem que, apesar de alguns pontos positivos, há uma percepção de que as atividades extraclasse nem sempre atendem plenamente às necessidades dos docentes e podem, em alguns casos, contribuir para a sensação de sobrecarga. Isso reforça a necessidade de repensar a estrutura e o propósito dessas atividades para melhor atender à prática docente e promover um ambiente de trabalho mais colaborativo e produtivo. Nessa perspectiva, por meio do questionário, solicitamos aos docentes que avaliassem o desenvolvimento das atividades extraclasse na escola, os dias e os horários de realização, bem como a duração dessas atividades. Apresentamos os resultados obtidos nos próximos três

gráficos: 14, 15 e 16. No gráfico 14, apresentamos as respostas da avaliação dos docentes sobre o desenvolvimento das atividades extraclasse na EEAT, especificando os contextos em: aquelas realizadas em reuniões coletivas, aquelas realizadas individualmente, e realizadas individualmente, com o acompanhamento de um membro da equipe gestora.

Gráfico 14 – Avaliação dos docentes sobre o desenvolvimento das atividades extraclasse na EEAT

Como você avalia o desenvolvimento das atividades extraclasse na escola quando:



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Notamos que, para as atividades realizadas nas reuniões coletivas, há uma maior diversidade de opiniões, com predomínio das avaliações “regular” e “bom”, mas também com um número significativo de respostas “ótimo” e algumas “ruim”. Já nas atividades realizadas individualmente, a avaliação se concentra em “regular”, “bom” e “ótimo”, sugerindo uma visão mais moderada, embora menos polarizada do que nas reuniões coletivas. Por fim, as atividades realizadas individualmente, com acompanhamento de um membro da equipe gestora, são predominantemente avaliadas como “bom” e “ótimo”, com menos respostas negativas.

Essa tendência indica que o acompanhamento da gestão parece ter um impacto positivo na percepção dos professores sobre o valor das atividades extraclasse desenvolvidas individualmente, provavelmente porque na escola pesquisada esse acompanhamento é feito de forma muito flexível e de acordo com a

demanda do professor. Nesses momentos individuais, as especialistas relatam que procuram conceder maior autonomia aos professores, oferecendo orientações pontuais quando solicitadas.

Em questões de organização do professor, dele planejar o trabalho dele, a gente deixa bem à vontade né. Porque o professor acaba planejando essas atividades extraclasse muito embasado em sala de aula, do que ele percebe de demanda (Entrevistada EEB3, entrevista concedida em 2024).

Eu sempre vejo um, dois ou três professores lá na sala dos professores né, que não é à toa, e com certeza cumprindo esse módulo. Então sempre eles estão atendidos né, fazendo lá, ou escrevendo, digitando, fazendo uma pesquisa. Eu vejo em ação e como não me solicita nada eu penso que está dando tudo certo né, porque não reclamam (Entrevistada EEB2, entrevista concedida em 2024).

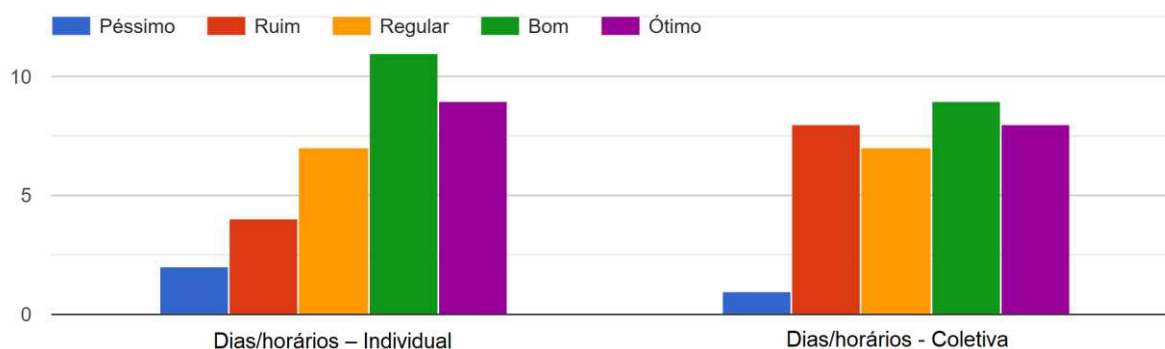
Entretanto, a liberdade concedida aos professores para planejar e organizar suas ações extraclasse, embora valorizada como um elemento de autonomia, pode resultar em práticas pouco monitoradas e que nem sempre dialogam com os objetivos pedagógicos da escola. Segundo Lück (2009a), a gestão escolar deve equilibrar a autonomia com o acompanhamento pedagógico, garantindo que as práticas individuais dos professores estejam alinhadas às metas institucionais e ao desenvolvimento coletivo. A autora argumenta que "a supervisão pedagógica é essencial para orientar, apoiar e assegurar que as ações docentes contribuam para a melhoria da qualidade do ensino" (Lück, 2009a, p. 45). Assim, embora a ausência de reclamações, conforme mencionado pela especialista EEB2, seja interpretada como um indicativo de sucesso, a falta de supervisão sistemática pode limitar o potencial transformador das atividades extraclasse, restringindo seu impacto na aprendizagem dos estudantes.

O fato de que as reuniões coletivas receberam avaliações mais variadas, incluindo opiniões "ruim", sugere que esses momentos podem estar sendo percebidos como menos efetivos ou menos estruturados para atender às demandas práticas dos professores. De acordo com Tardif (2002), as atividades extraclasse e as reuniões pedagógicas são essenciais para a organização e o planejamento do ensino, mas, quando mal geridas ou quando se tornam excessivamente burocráticas, podem contribuir para a sensação de sobrecarga e frustração dos

docentes. Essa situação aponta para a necessidade de uma reformulação na organização dessas reuniões coletivas para torná-las mais produtivas e focadas nas necessidades reais do ambiente escolar, promovendo um espaço mais efetivo de diálogo e aprendizado contínuo. Esse mesmo aspecto pode ser observado também na avaliação dos docentes quanto aos dias e aos horários de realização das atividades extraclasse, conforme apresentado no gráfico 15.

Gráfico 15 – Avaliação dos docentes sobre os dias e horários de realização das atividades extraclasse

Como você avalia os dias/horários de realização das atividades de Módulo 2 na escola?



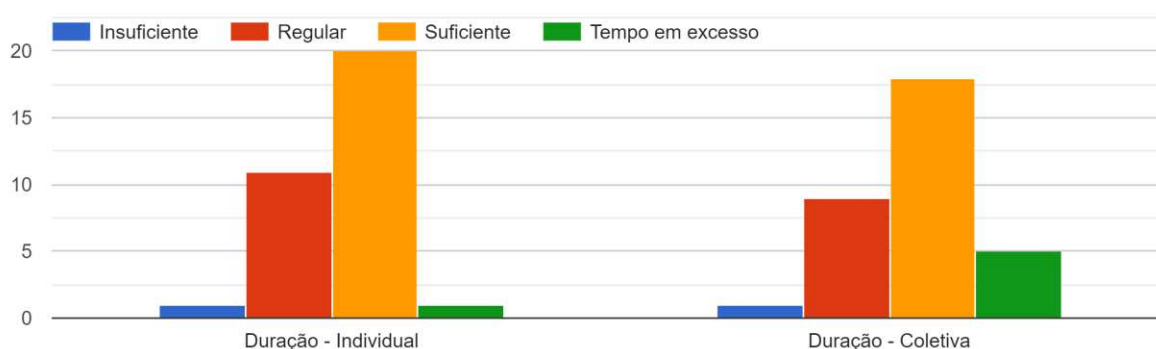
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para as atividades individuais, a maioria dos docentes avalia os dias e horários como “Bom” e “Ótimo”, seguidos por uma quantidade significativa que considera “Regular”. Esse dado sugere que, no contexto individual, os horários propostos atendem em grande parte às expectativas dos professores, o que pode refletir um planejamento que se alinha com as demandas e disponibilidade dos docentes. Para as atividades coletivas, notamos uma menor satisfação, com avaliações distribuídas entre “Ruim”, “Regular”, “Bom” e “Ótimo”. A predominância de respostas negativas e medianas sugere que os horários das atividades coletivas podem não estar tão alinhados às necessidades dos docentes quanto às atividades individuais. Sobre esse aspecto, os dados apontam que, na escola pesquisada, parece não haver uma clareza quanto as datas e as regularidades desses encontros coletivos.

Em se tratando da duração das atividades de Módulo 2 realizadas na escola, verificamos que a gestão e os docentes aplicam as orientações da SEE, sendo 4h por semana, considerando um cargo completo¹³ de professor, podendo ser utilizado até metade desse tempo (2h) para reuniões coletivas, caso ocorram. Na percepção dos docentes, obtivemos os seguintes resultados, apresentados no gráfico 16.

Gráfico 16 - Avaliação dos docentes sobre a duração das atividades extraclasse realizadas na escola

Como você avalia a duração das atividades na escola?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na análise da duração das atividades individuais, a maioria dos docentes considera o tempo como “Suficiente”, enquanto uma parcela significativa o classifica como “Regular”. Apenas uma pequena fração avalia o tempo como “Insuficiente” ou “Tempo em excesso”. Isso indica que a duração das atividades individuais parece, em grande parte, estar adequada às necessidades dos professores. Entretanto, para as atividades coletivas, observamos uma distribuição semelhante, mas com uma leve diminuição na percepção de “Suficiente” e um aumento nas respostas de “Regular” e “Tempo em excesso”. Esse resultado, somado aos dados dos gráficos 14 e 15, sugere que os docentes talvez sintam que algumas atividades coletivas poderiam ser mais enxutas ou otimizadas.

¹³ O cargo de Professor de Educação Básica em Minas Gerais corresponde a uma carga horária de trabalho de vinte e quatro horas semanais, sendo dezesseis horas destinadas à docência e oito horas destinadas a atividades extraclasse (Minas Gerais, 2004).

De forma semelhante, a equipe gestora percebe a duração das atividades extraclasse do Módulo 2 como adequada, conforme demonstra o relato da especialista EEB3, a respeito do tempo utilizado nas reuniões, ao afirmar “que é o ideal, normalmente 4 horas, e aí a gente tira um tempo para um café né, para dar uma espairecida. É o ideal. Eu acho que mais ficaria maçante, e menos, falta, vai faltar informação” (Entrevistada EEB3, entrevista concedida em 2024). Somado a isso, outra especialista acrescenta que, mesmo com algumas demandas mais urgentes vindas da SEE, “como aconteceu na Semana de Intervenção Pedagógica”, é possível ajustar dentro do planejamento (Entrevistada EEB1, entrevista concedida em 2024). Para Libâneo (2004), as atividades de formação coletiva, embora importantes para a construção do trabalho colaborativo, precisam ser cuidadosamente planejadas em relação ao tempo, para evitar a sobrecarga e o cansaço dos profissionais, promovendo, assim, um ambiente de colaboração mais eficaz e produtivo.

Buscando entender melhor esse contexto, perguntamos aos docentes como eles avaliam a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos, relacionando os aspectos positivos e/ou negativos, conforme o caso. Registramos as respostas dos docentes na íntegra, apenas com as devidas correções ortográficas, no quadro 10.

Quadro 10 – Respostas dos questionários sobre a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos

(continua)

Sujeito	Como você avalia a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos? Relacione alguns aspectos que julgar positivos ou negativos, conforme o caso.
P1	Ter uma especificação de que vai ser alcançado nos próximos bimestres.
P2	São proveitosas. Mas podem ser ainda mais atrativas e eficientes.
P3	Bem-organizado.
P4	Regular. Acredito que uma parte mínima do tempo é dedicada a questões que tenham utilidade concreta na rotina escolar. Entendo que as reuniões de Módulo 2 existem para cumprir uma demanda da Secretaria de

(continuação)

Sujeito	Como você avalia a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos? Relacione alguns aspectos que julgar positivos ou negativos, conforme o caso.
P4	Educação. Entendo, também, que boa parte do tempo é dedicado a leitura de avisos e resoluções em razão de parte do corpo docente não se atentar para os mesmos no dia a dia - isso é uma responsabilidade do professor, que muitas vezes não cumpre com suas obrigações mínimas, obrigando a gestão a destinar tempo coletivo para esclarecimento de situações que não precisariam de esclarecimento. As partes que mais me interessam, particularmente, ficam espremidadas nos finais das reuniões. É um problema, como mencionei em respostas anteriores, que não se limita a essa escola, mas à rede estadual no geral.
P5	Regulares.
P6	Bom.
P7	De ponto positivo, destaco as pautas sobre a organização da escola, de ponto negativo, destaco os horários muito extensos.
P8	Podíamos ter encontros mais proveitosos, onde conseguiríamos trocar experiências entre nós para juntos melhorar nosso trabalho.
P9	Ótima.
P10	Boa organização, mas sempre muitas informações, muitas teorias e poucas práticas.
P11	Regular. Uma vez que os profissionais docentes não trazem seus questionamentos e ponto de vista em relação holística. E os gestores ficam a cargo de todos os processos, o que não gera sinergia para o momento.
P12	Ótimos em alinhar situações necessárias a escola e as vezes desnecessárias quando palestras não envolvem o interesse escolar.
P13	Excelente organização.
P14	Regular, devido à falta de interesse de muitos professores, percebo a falta de interesse para que se torne mais bem organizada.

(continuação)

Sujeito	Como você avalia a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos? Relacione alguns aspectos que julgar positivos ou negativos, conforme o caso.
P15	Positivo - flexibilidade e abertura da equipe gestora quanto às opiniões da equipe, visando o melhor para a comunidade escolar. Negativo - ainda não percebo.
P16	Não há uma organização prévia das reuniões. Normalmente, essas reuniões servem apenas para os professores reclamarem e/ou terem o retorno de suas reclamações. Mas não caminham para o desenvolvimento de soluções. Não há a colaboração dos próprios docentes para que essas reuniões sejam produtivas.
P17	Muito bem-organizadas e planejadas.
P18	São boas.
P19	Um aspecto positivo é a possibilidade de conversar com os colegas de trabalho para traçar metas de melhorias nas atividades relacionadas à função do docente, e sua interação com os discentes. O aspecto negativo é a sobrecarga de ter que se locomover nos finais de semana, para reuniões de longa duração, que poderiam acontecer em um período de tempo mais curto e objetivo, e durante os dias úteis na escola.
P20	É positivo quando podemos alinhar ações e é negativo quando temas que não se resolvem sempre voltam ao debate.
P21	.
P22	Desnecessária.
P23	Avalio que são bem-organizadas, seguem um roteiro e são objetivas.
P24	É necessário maior planejamento e aproveitamento do tempo desprendido. Alguns professores excedem nas pontuações particulares.
P25	Negativos: ausência de ouvir os professores, algumas vezes debates rasos e vazios. Tomar como decisão o que professor irá lançar no DED, mesmo acrescentando barra conteúdo que foi lecionado.

(continuação)

Sujeito	Como você avalia a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos? Relacione alguns aspectos que julgar positivos ou negativos, conforme o caso.
P25	Positivo: organização dos dias do bimestre.
P26	É essencial, contribui para a qualidade do ensino.
P27	Produtiva.
P28	Sinceramente, não são muito atrativas. Normalmente são assuntos administrativos e calendário escolar. Acho que poderia ser envolvido assuntos de capacitação mais pertinentes à Educação para ajudar na motivação.
P29	Em geral, não só na minha escola como na rede, avalio que os Especialistas de Educação Básica (EEB), professores e direção estão sobrecarregados de trabalho burocrático, mudança de currículos e gestão escolar, com seus problemas de violências, evasão, vulnerabilidades e outras questões do cotidiano escolar principalmente das periferias, dessa forma as reuniões acabam cansando mais os profissionais, que não tem salário adequado para a carga horária de trabalho. A péssima remuneração somada à desvalorização da profissão, adocece os professores, além de provocar a evasão dos melhores profissionais e ala rotatividade de profissionais pouco preparados, tudo isso somado a carga horária extra só prejudica o sistema escolar, tornando-o cada vez mais ineficaz.
P30	Ótima.
P31	A maioria das vezes a organização é muito ruim. Fora do contexto da sala de aula.
P32	A organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos pode ter um impacto significativo na sua eficácia e na experiência dos participantes. Ponto positivo: planejamento estruturado, participação ativa, recursos e materiais adequados, clima positivo e motivacional e feedback. Ponto negativo: falta de planejamento, desigualdade na participação, falta de recursos, ambiente negativo, falta de feedback.

(conclusão)

Sujeito	Como você avalia a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos? Relacione alguns aspectos que julgar positivos ou negativos, conforme o caso.
P33	Possibilidade de trocas de experiências -positivo. Reuniões sem pauta, ou que debatem assuntos que não tem aplicabilidade. Negativo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As respostas dos docentes revelam percepções mistas, que incluem tanto aspectos positivos quanto negativos. Vários professores apontaram aspectos positivos, como a organização das pautas e a possibilidade de alinhar ações e trocar experiências, conforme destacado por P15 e P33, que veem valor na flexibilidade e abertura proporcionada pela equipe gestora.

No entanto, uma parte expressiva dos docentes também apontou limitações nas reuniões coletivas. Vários relatos mencionam que esses encontros muitas vezes se estendem por longos períodos, abordam assuntos administrativos pouco atrativos ou são marcados pela ausência de temas realmente aplicáveis na prática escolar, conforme descrito por P4 e P28. Esses apontamentos vão ao encontro das críticas de Tardif (2002), que argumenta que a sobrecarga de atividades burocráticas e a falta de direcionamento prático nas formações continuadas contribuem para a desmotivação dos professores e para a percepção de que tais momentos não contribuem para a prática docente efetiva. Para Nóvoa (1992), a formação contínua deve ser significativa e orientada para a prática pedagógica, conectando-se com a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. Quando as reuniões não contemplam essa necessidade, os docentes tendem a enxergar tais encontros como desnecessários, como expresso por P22.

Além disso, a falta de planejamento e de foco relatada por alguns professores, como P16 e P24, ressalta a necessidade de uma organização mais eficaz dos encontros. Esses pontos negativos sugerem uma ausência de estrutura, que prejudica a produtividade dos momentos coletivos, desviando-se do que Toschi, Oliveira e Libâneo (2012) consideram essencial para uma prática de gestão eficiente: a articulação entre planejamento e execução, que deve envolver todos os

membros da comunidade escolar. Do mesmo modo, Lück (2009a, p. 54) aponta que a gestão eficaz deve buscar otimizar o tempo e o foco das reuniões, evitando temas que possam ser resolvidos por outros meios: “é essencial que as reuniões se concentrem em questões de relevância imediata e prática para o corpo docente, evitando sobrecargas”. Esse aspecto também se evidencia nas falas da equipe gestora durante as entrevistas, as quais destacam percepções e experiências que reforçam a adequação desses momentos coletivos.

As vezes há assuntos formativos que você vai gastar mais tempo né. Então por exemplo, a Educação Inclusiva é um assunto que você gasta muito tempo, porque você precisa sensibilizar o professor. Há coisas que são muito específicas para serem discutidas. Há falta de foco dentro da discussão né, então, acaba sendo um tempo muito curto (Entrevistado VD2, entrevista concedida em 2024).

A falta de envolvimento e de foco de alguns docentes também é um problema frequente, como apontado por P11, que observa que muitos professores não trazem questões relevantes para o grupo. Nesse sentido, P4 faz uma crítica ao apontar que a gestão destina boa parte das reuniões coletivas para avisos e esclarecimentos de situações “em razão de parte do corpo docente não se atentar para os mesmos no dia a dia - isso é uma responsabilidade do professor, que muitas vezes não cumpre com suas obrigações mínimas” (Professor 4, questionário aplicado em 2024). A falta de foco e de engajamento de alguns docentes também é percebida em alguns relatos da equipe gestora obtidos na entrevista.

O que nós percebemos nesses Módulos, aos sábados, tudo mais, é que o professor começa a falar das frustrações dele, porque muitas vezes ele não tem aonde desabafar né, então às vezes você também entra no recreio, no intervalo, e o professor tá desabafando ali porque é um momento onde ele coloca as frustrações dele para fora né (Entrevistado VD1, entrevista concedida em 2024).

Segundo Hargreaves e Fullan (2012), a eficácia da formação e do desenvolvimento docente depende não apenas das ações dos gestores, mas também do compromisso dos professores em colaborar e participar ativamente desses momentos.

Concluindo, os dados indicam que, para tornar as atividades extraclasse nos encontros coletivos mais atrativas e efetivas, é essencial promover uma

reformulação desses momentos, garantindo que as discussões abordem aspectos práticos e que a gestão escute as necessidades dos docentes. Nesse sentido, para aprofundar as discussões, por meio do questionário, perguntamos aos docentes sobre como eles gostariam que as atividades extraclasse do Módulo 2 fossem desenvolvidas na escola. Registramos as respostas na íntegra, com as devidas correções ortográficas, conforme apresentado no quadro 11.

Quadro 11 – Respostas dos questionários sobre de qual forma os docentes gostariam que fossem conduzidas as atividades extraclasse (Módulo 2)

(continua)

Sujeito	De qual forma você gostaria que fossem conduzidas as atividades extraclasse (Módulo 2)?
P1	De debate que foi feito no período anterior, quais os pontos positivos e negativos a serem melhorados.
P2	Com mais frequência e com o tempo reduzido, ou seja, mais vezes no mês e menos tempo na escola (mesmo sendo de forma on-line).
P3	Manter como está.
P4	Acredito que seriam melhores aproveitadas para tratar de questões pedagógicas relativas ao espaço da escola, com participação ativa de professores, especialistas e equipe gestora para promover melhorias concretas da rotina escolar.
P5	Manter como está.
P6	Para mim, está bom.
P7	Cursos de capacitação.
P8	De forma mais dinâmica e proveitosa, para adquirir uma bagagem importante para a realização do meu trabalho.
P9	Do jeito está, é bom.
P10	Preferencialmente com oficinas práticas, fora da escola.
P11	De modo produtivo e agregador.
P12	Estudo de resoluções e orientações do funcionamento escolar.
P13	Do jeito que está sendo conduzida, está ótimo para mim.

(continuação)

Sujeito	De qual forma você gostaria que fossem conduzidas as atividades extraclasse (Módulo 2)?
P14	Poder realizar projetos coletivos e realizar atividades (elaboração de atividades, correção das atividades, lançamentos no DED) que não foram possíveis de serem feitas durante o mês.
P15	Para mim, está bom da forma como acontece.
P16	Através de elaboração de projetos pedagógicos ou palestras.
P17	Está muito bom como está, a condução.
P18	Reuniões presenciais e virtuais.
P19	Com a liberdade de realizar as atividades fora do ambiente escolar.
P20	De uma forma que o trabalho em casa fosse reduzido.
P21	Nada a declarar.
P22	Não tem necessidade.
P23	Acredito que a condução está sendo satisfatória, uma vez que há uma liberdade criativa e não orientações engessadas.
P24	Menos papel e mais efetividade!
P25	Reuniões on-line.
P26	Já está de forma organizada, com um ambiente colaborativo.
P27	Sempre dirigido na escola.
P28	O melhor seria se cumpríssemos no trabalho home office, pois grande parte do trabalho do professor é realizada em casa. Formações e capacitações também seriam interessantes.
P29	De forma remota e com menos reuniões, as horas extras de trabalho já utilizo para elaboração de aulas, correção de atividades, diários e outras burocracias.
P30	Considero que estava bem conduzida.
P31	Gostaria que esse tempo fosse utilizado individualmente pelo professor

(conclusão)

Sujeito	De qual forma você gostaria que fossem conduzidas as atividades extraclasse (Módulo 2)?
P32	Planejamento colaborativo, diversificação de atividades, apoio e orientação contínuos, uso das tecnologias, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, feedback, melhoria contínua.
P33	On-line.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As respostas indicam uma diversidade de preferências, necessidades e expectativas, com destaque para demandas por maior flexibilidade, relevância prática e aplicabilidade das atividades no contexto pedagógico. Esta diversidade de opiniões sugere a necessidade de uma gestão que reconheça e valorize as especificidades do trabalho docente, propondo uma organização que atenda aos anseios da equipe.

Numa análise mais aprofundada das respostas, observamos que muitos professores, como P2 e P29, preferem encontros com maior frequência, mas de curta duração, ou realizados de forma remota. Essas preferências refletem uma tentativa de adaptar o tempo dedicado às atividades extraclasse de forma a equilibrar o trabalho escolar com as demandas pessoais e familiares. Segundo Tardif (2002, p. 65), o trabalho docente se caracteriza pela "multiplicidade de espaços e tempos em que o trabalho se desenrola", o que torna essencial que a gestão considere alternativas de flexibilização para aliviar a carga dos docentes e reduzir o desgaste. Para alguns professores, a opção remota ou de menor duração poderia proporcionar uma melhor conciliação entre as atividades profissionais e as necessidades individuais. Entretanto, conforme já tratado neste estudo, as normativas vigentes que dispõe sobre o cumprimento da jornada de trabalho do professor já permitem a flexibilização de metade desse tempo. Além disso, a flexibilização excessiva pode dificultar o monitoramento por parte da gestão escolar, o que compromete a garantia de que as atividades extraclasse sejam executadas de acordo com as normas estabelecidas. Segundo Lück (2009a, p. 54), a gestão educacional requer mecanismos de acompanhamento e avaliação que assegurem a eficácia das práticas pedagógicas, de modo a "orientar e garantir o cumprimento das

metas e objetivos institucionais". Assim, embora a autonomia docente seja um elemento importante para a valorização do trabalho educacional, é necessário um equilíbrio entre essa autonomia e a supervisão das práticas, de forma que a gestão possa assegurar o alinhamento das atividades com as diretrizes da política educacional e, ao mesmo tempo, apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Outros docentes, como P8 e P32, destacam a importância de atividades mais dinâmicas e enriquecedoras, que forneçam não apenas capacitação teórica, mas também uma "bagagem importante para a realização do trabalho" (P8, questionário aplicado em 2024). A relevância de uma formação continuada contextualizada é reforçada por Nóvoa (1992, p. 48), que enfatiza a necessidade de uma "cultura de formação" integrada à prática pedagógica e à realidade escolar, o que, para ele, possibilita um desenvolvimento profissional contínuo e mais eficaz. Atividades que incentivem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como mencionado por P32, são especialmente valiosas no contexto escolar atual, marcado por desafios emocionais e comportamentais que impactam a relação professor-aluno.

Além disso, há uma demanda por atividades mais práticas e orientadas à aplicabilidade pedagógica, como sugerido pelos docentes P10 e P14. P10, por exemplo, manifesta preferência por "oficinas práticas, fora da escola", enquanto P14 sugere que o tempo seja utilizado para "realizar projetos coletivos e atividades pedagógicas". Esse enfoque prático pode ser interpretado à luz das observações de Libâneo (2004), que destaca a importância de uma formação que integre teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam competências aplicáveis em sala de aula e na gestão de atividades escolares. A prática como eixo central da formação continuada ajuda a consolidar aprendizagens significativas e a otimizar o tempo dos docentes, tornando as atividades extraclasse mais produtivas.

No geral, a implementação das atividades extraclasse (Módulo 2) na escola enfrenta diversos desafios e oportunidades. A análise das percepções dos docentes revelou aspectos positivos e negativos, evidenciando uma necessidade de adaptação das práticas organizativas às normativas da SEE/MG, de modo a fortalecer o vínculo entre essas atividades e os objetivos educacionais. Observamos que, embora as atividades ofereçam potencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática pedagógica, fatores como a falta de planejamento, a sobrecarga de tarefas e a ausência de estratégias de engajamento efetivo

comprometem sua efetivação. A partir desse contexto, na próxima subseção, abordaremos as condições de trabalho e o clima organizacional na escola, elementos fundamentais que influenciam diretamente a participação dos docentes e a eficácia das atividades extraclasse. Esses aspectos, quando analisados em conjunto, podem contribuir para a compreensão de como melhorar a implementação dessas atividades de maneira integrada e alinhada às políticas públicas educacionais.

3.3.3 Condições de trabalho e clima organizacional

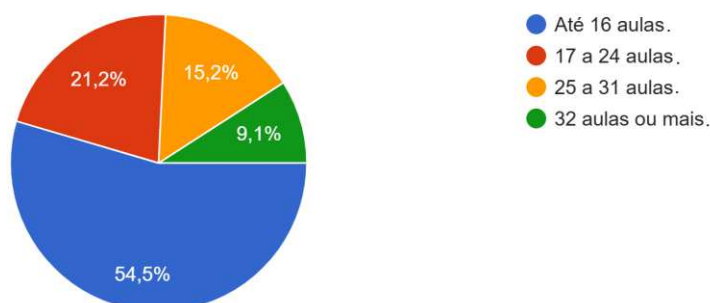
Nesta subseção investigamos as condições de trabalho dos docentes e o clima organizacional da escola, identificando como esses fatores podem interferir na participação e na efetivação das atividades extraclasse. Esse eixo ajudou a descrever o contexto e as barreiras para que as atividades extraclasse, em conformidade com as políticas da SEE/MG, ocorram de maneira efetiva na escola.

Conforme analisado anteriormente, sobre o perfil do corpo docente da EEAT, avaliar o tempo de experiência dos professores abre caminho para uma reflexão sobre a distribuição da carga horária semanal na instituição, considerando as especificidades de cada grupo de professores em relação ao tempo de atuação. Assim, ao observarmos o número de aulas semanais lecionadas, é possível compreender como a experiência e a carga horária se inter-relacionam para moldar a prática pedagógica e influenciar o cotidiano escolar. Esse contexto reforça a importância de um equilíbrio entre as demandas de ensino e as condições de trabalho, já que o tempo dedicado à sala de aula, somado ao tempo de experiência, impacta diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos educadores.

Observemos a carga horária dos docentes participantes do estudo na escola pesquisada.

Gráfico 17 – Carga horária semanal dos docentes na EEAT 2024

Qual é o número de aulas semanais que você leciona nesta escola? (Considere todos os cargos)
33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise da quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes da escola revela que a maioria dos professores (54,5%) leciona até 16 aulas por semana, ou seja, um cargo completo de 24h semanais. Já outros grupos menores se dividem em carga horária para além do limite de um cargo completo. De 17 a 24 aulas (21,2%), de 25 a 31 aulas (15,2%) e apenas uma pequena parcela (9,1%) ministra 32 aulas ou mais. Portanto, quase metade dos docentes da escola (45,5%) ministram para além de um cargo completo. Cabe lembrar que, conforme o artigo 37, inciso XVI, da Constituição Federal de 1988, é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver compatibilidade de horários, e observado o disposto no inciso XI que traz a possibilidade de acúmulo de dois cargos de professor, ou um cargo de professor com outro técnico científico (Brasil, 1988). A distribuição de carga horária pode impactar tanto a qualidade da prática pedagógica quanto o bem-estar dos docentes. Segundo Nóvoa (2009), a prática docente é profundamente influenciada pelas condições de trabalho e pela carga horária, que afetam a disposição do professor para o planejamento e a inovação em sala de aula. O autor enfatiza que "a carga de trabalho excessiva pode levar ao esgotamento físico e emocional, comprometendo a qualidade do ensino" (Nóvoa, 2009, p. 28).

Tardif e Lessard (2005) também abordam a importância do equilíbrio da carga horária docente. Para eles, "a sobrecarga de trabalho diminui o tempo de preparação e planejamento das aulas, fatores essenciais para a eficácia da prática educativa" (Tardif; Lessard, 2005, p. 35). Isso sugere que os docentes que possuem

uma carga horária mais elevada podem enfrentar dificuldades em dedicar tempo adequado ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas.

Além disso, Gatti (2010) pontua que a valorização e o respeito ao tempo de trabalho extraclasse são fundamentais para a formação continuada e para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Com uma carga horária semanal adequada, o professor tem melhores condições para aprimorar sua atuação, participando de formações e realizando estudos complementares.

Para compreender a relação entre a carga horária semanal dos docentes e as condições de trabalho, observemos o quadro 12, que apresenta informações sobre o número de aulas semanais que os docentes da EEAT lecionam, se eles atuam em outra escola e se exercem outras atividades profissionais além da docência. Para além do quantitativo de aulas, essa distribuição pode indicar o acúmulo de funções e as múltiplas responsabilidades dos professores.

Quadro 12 – Respostas dos docentes sobre carga horária, atuação em múltiplas instituições e outras atividades profissionais

(continua)

Sujeito pesquisado	Qual é o número de aulas semanais que você leciona nesta escola? (Considere todos os cargos)	Você leciona em outra escola? Em caso afirmativo, a outra escola que você leciona pertence a qual rede de ensino?	Exerce outra atividade profissional além da docência?
P1	Até 16 aulas (18 docentes)	Sim, na rede estadual.	Sim
P2		Sim, na rede estadual.	Sim
P5		Sim, na rede estadual.	Sim
P6		Não leciono em outra escola.	Sim
P7	Até 16 aulas (18 docentes)	Não leciono em outra escola.	Não
P9		Não leciono em outra escola.	Sim

(continuação)

Sujeito pesquisado	Qual é o número de aulas semanais que você leciona nesta escola? (Considere todos os cargos)	Você leciona em outra escola? Em caso afirmativo, a outra escola que você leciona pertence a qual rede de ensino?	Exerce outra atividade profissional além da docência?
P10	Até 16 aulas (18 docentes)	Sim, na rede municipal.	Não
P11		Sim, na rede particular.	Sim
P14		Sim, na rede estadual.	Não
P15		Não leciono em outra escola.	Sim
P19		Sim, na rede estadual.	Não
P21		Sim, na rede estadual.	Sim
P25		Sim, na rede estadual.	Não
P26		Não leciono em outra escola.	Não
P28		Não leciono em outra escola.	Sim
P30		Não leciono em outra escola.	Não
P32		Não leciono em outra escola.	Sim
P33		Sim, na rede estadual.	Não
P3	17 a 24 aulas (7 docentes)	Não leciono em outra escola.	Não
P17	17 a 24 aulas (7 docentes)	Não leciono em outra escola.	Sim
P18		Não leciono em outra escola.	Não

(conclusão)

Sujeito pesquisado	Qual é o número de aulas semanais que você leciona nesta escola? (Considere todos os cargos)	Você leciona em outra escola? Em caso afirmativo, a outra escola que você leciona pertence a qual rede de ensino?	Exerce outra atividade profissional além da docência?
P23	17 a 24 aulas (7 docentes)	Sim, na rede municipal.	Sim
P27		Não leciono em outra escola.	Sim
P29		Não leciono em outra escola.	Sim
P31		Sim, na rede municipal.	Sim
P12	25 a 31 aulas (5 docentes)	Sim, na rede municipal.	Não
P13		Não leciono em outra escola.	Não
P20		Não leciono em outra escola.	Não
P22		Sim, na rede estadual.	Não
P24		Não leciono em outra escola.	Sim
P4	32 aulas ou mais (3 docentes)	Sim, na rede particular.	Não
P8		Não leciono em outra escola.	Não
P16		Não leciono em outra escola.	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme verificamos no quadro 12, dos 54,5% dos docentes participantes que lecionam até um cargo completo de 16 aulas na escola pesquisada (18 docentes), 10 deles lecionam em outra escola da mesma rede ou rede distinta. Portanto, observamos que muitos professores excedem a carga horária do que atualmente é considerado um cargo completo de 16 aulas semanais, respeitada a

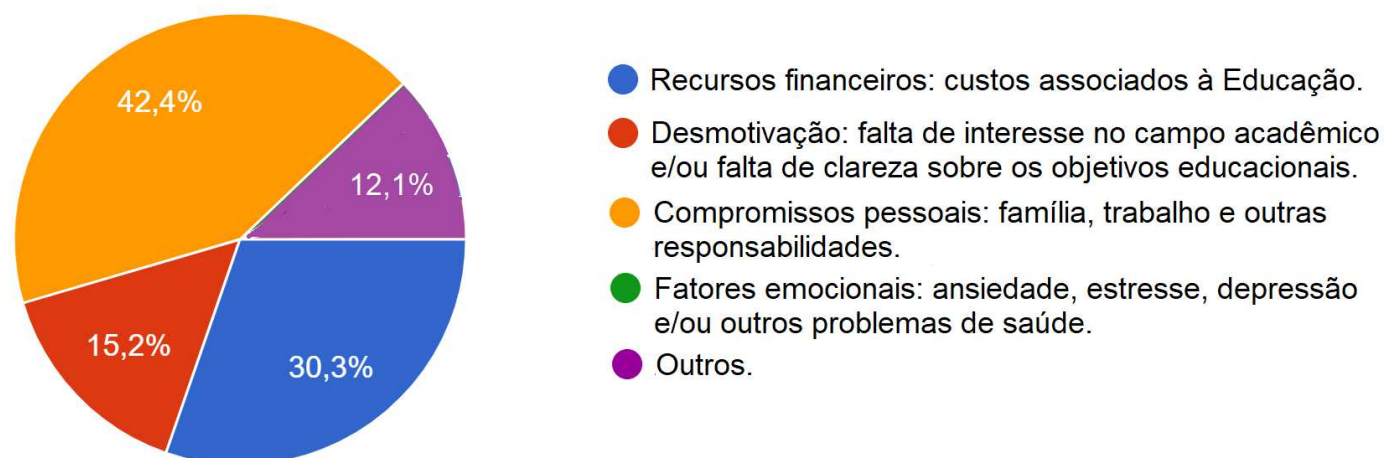
licitude do acúmulo de cargos, como forma de compor sua renda mensal. Além disso, mais da metade dos docentes pesquisados (51,5%) exercem outra atividade profissional além da docência. Esse contexto preocupa quando analisamos na perspectiva de que o professor necessita, além do tempo destinado à docência, tempo para se formar, aprimorar sua prática pedagógica e desenvolver suas competências. Gatti (2010) aponta que, com o acúmulo de funções e atividades fora do ambiente escolar, há uma diminuição no tempo de preparação e de atualização profissional dos docentes, o que pode impactar na qualidade pedagógica e na inovação das práticas em sala de aula. A autora observa que a formação continuada é essencial para manter a qualidade educacional e para que o professor possa lidar com as complexas demandas da atualidade.

Dado o contexto escolar, frente aos desafios que se apresentam para a efetivação de momentos de formação continuada, as legislações garantem, dentro da jornada de trabalho do professor, um tempo de livre escolha, destinado ao estudo, ao planejamento, à avaliação, à formação continuada, às reuniões e a outras atribuições. Pensando nesse tempo de livre escolha do professor, que é 1/2 da jornada de atividade extraclasse, e considerando que antes da Resolução nº 4.968 publicada em 2024 (Minas Gerais, 2024a), era permitido “compensar” a carga horária a ser cumprida dentro da escola, realizando cursos e formações, desde que atendido os critérios do Memorando Circular 2.663 (Minas Gerais, 2016a), questionamos os docentes, o que mais dificulta a realização de cursos de formação e capacitação em serviço, visto que, conforme levantamento de dados na tabela 2, poucos professores realizam tal prática. Obtivemos as seguintes respostas apresentadas no gráfico 18.

Gráfico 18 – Fatores que dificultam a realização de formação e de capacitação em serviço pelos docentes da EEAT

Em sua opinião, o que mais dificulta a realização de cursos de formação e capacitação em serviço?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O gráfico 18 revela os principais fatores que, na opinião dos docentes, dificultam a realização de cursos de formação e capacitação em serviço. De acordo com as respostas coletadas, compromissos pessoais (como responsabilidades com a família, o trabalho e outras atividades) são o principal obstáculo, com 42,4% das indicações. Em segundo lugar, surgem os recursos financeiros (30,3%), seguidos pela desmotivação dos professores (15,2%). Outros fatores como questões emocionais, falta de tempo, falta de reconhecimento e falta de licenças específicas também aparecem, embora com menor frequência.

Essa situação reflete a complexidade da capacitação em serviço, que envolve múltiplos desafios. Conforme Tardif (2002, p. 112), "os professores estão frequentemente sobrecarregados com a alta demanda de suas tarefas cotidianas, o que torna a formação continuada um fardo adicional difícil de ser incorporado". Além disso, a questão financeira também desempenha um papel importante. Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 78) destacam que "os custos associados à educação e a falta de incentivos financeiros para formação limitam o acesso dos professores a oportunidades de desenvolvimento profissional".

A desmotivação apontada por parte dos docentes pode estar associada à falta de clareza dos objetivos da formação e à ausência de uma valorização significativa no ambiente de trabalho. Nóvoa (1992, p. 15) argumenta que "a formação só faz sentido quando o professor consegue ver, em seu cotidiano escolar, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos".

A análise dos fatores que dificultam a realização de cursos de formação e capacitação em serviço revela que, além dos desafios pessoais e financeiros, aspectos motivacionais e estruturais também afetam a participação dos docentes em atividades formativas. A sobrecarga de compromissos e a desmotivação diante das condições limitantes do ambiente de trabalho reforçam a necessidade de considerar as condições de trabalho como um elemento fundamental para a efetivação de políticas de capacitação. Dessa forma, compreender a regularidade das reuniões coletivas e o contexto organizacional no qual ocorrem permite uma visão mais ampla sobre como o clima organizacional e as condições de trabalho na EEAT influenciam não apenas o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também o engajamento e a efetividade das práticas extraclasse. Cabe, portanto, aprofundar na percepção dos sujeitos sobre as reuniões coletivas na escola, de forma a

compreender o contexto que influencia o clima organizacional e o desenvolvimento profissional.

De acordo com as normativas vigentes da SEE/MG:

a carga horária destinada às reuniões de caráter coletivo pode ser acumulada no decorrer de um mesmo mês, caso seja necessário destinar um tempo maior para discussão dos temas propostos, sendo vedado o acúmulo de horas para os meses posteriores (Minas Gerais, 2024a, p. [2]).

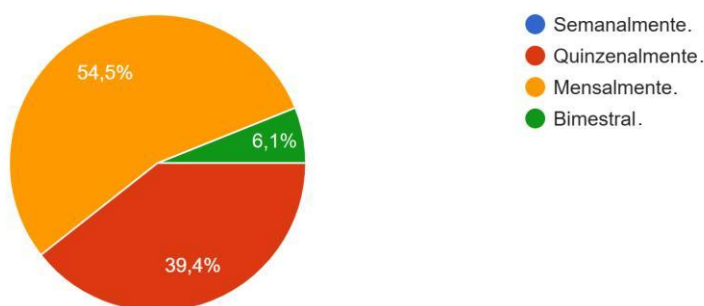
Dito isso, a equipe gestora organiza a realização das reuniões coletivas para acontecer aos sábados, conforme a demanda pedagógica, quinzenalmente, com duração de 4h. Entretanto, percebemos que nem sempre isso acontece, conforme evidenciado na fala de uma especialista durante a entrevista ao dizer que “foi uma proposta que foi feita no início do ano, de fazer pelo menos uma mensal né, ou de 15 em 15 dias, mas tem acontecido mensal, mensalmente” (Entrevistada EEB2, entrevista concedida em 2024). Tal prática está em conformidade com as normativas da SEE, uma vez que a gestão escolar possui autonomia para organizar e executar seu planejamento, respeitando as diretrizes estabelecidas e adaptando-as às necessidades específicas da escola. No entanto, cabe lembrar que “a carga horária não utilizada pela escola no mesmo mês, para as reuniões coletivas, deverá ser destinada ao cumprimento da carga horária das demais atividades extraclasse” (Minas Gerais, 2024a, p. [2]).

Com o objetivo de aprofundar a compreensão desse aspecto, questionamos os docentes sobre a regularidade das reuniões coletivas, administrativas e/ou pedagógicas realizadas na escola. As informações obtidas estão apresentadas no gráfico 19.

Gráfico 19 – Regularidade das reuniões coletivas de acordo com os docentes

Qual é a regularidade das reuniões coletivas administrativas/pedagógicas nesta escola?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observando o gráfico 19, notamos que existe uma divergência nas respostas dos docentes sobre a regularidade das reuniões coletivas. Enquanto 54,5% dos docentes relatam que as reuniões ocorrem mensalmente, 39,4% indicam uma frequência quinzenal, e uma pequena parcela as considera bimestrais (6,1%). A ausência de uma única resposta unificada sugere que pode haver variabilidade na organização ou na percepção dessas reuniões, talvez devido a diferentes abordagens de gestão escolar ou a interpretações variadas do que constitui uma “reunião coletiva”.

Essa variação nas respostas pode ser vista sob a perspectiva de autores como Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 89), que apontam a necessidade de clareza e uniformidade na organização do trabalho pedagógico: “A organização do trabalho escolar envolve o estabelecimento de normas e práticas que devem ser compreendidas e seguidas por todos, para que o processo educativo seja consistente e eficaz”. Se alguns professores percebem uma frequência quinzenal e outros uma frequência mensal, isso pode indicar uma falta de alinhamento na comunicação interna sobre a periodicidade e os objetivos dessas reuniões, o que pode afetar a coesão da equipe docente.

Além disso, Imbernón (2010) afirma que a formação e a organização dos docentes devem ser ajustadas de acordo com as necessidades da equipe, o que inclui a regularidade das reuniões e as expectativas que elas geram. Segundo o autor, “a formação contínua dos docentes e a organização de reuniões periódicas

devem ser baseadas nas necessidades reais da prática docente, favorecendo um ambiente de aprendizagem coletiva e colaborativa” (Imbernón, 2010, p. 38). A disparidade nas respostas pode, portanto, apontar para uma necessidade de maior estruturação e uniformidade nas práticas organizacionais da escola, de forma que todos os docentes tenham uma visão clara e coesa sobre a frequência e o propósito das reuniões coletivas.

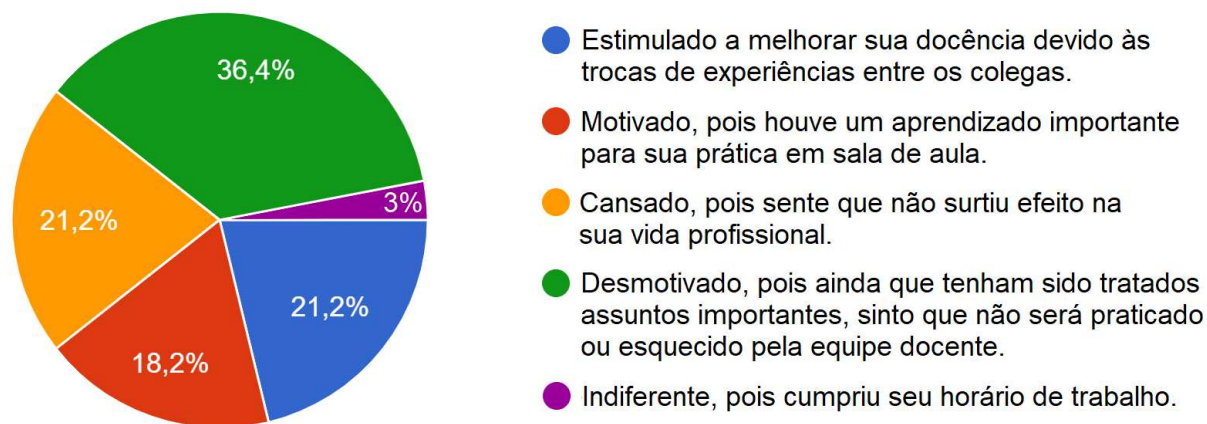
Essa situação reflete o desafio de garantir que todos os membros da equipe escolar estejam alinhados quanto aos processos organizacionais, uma necessidade que, como indicam Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), é fundamental para um ambiente educativo produtivo. Ao esclarecer as diretrizes e as expectativas das reuniões, a gestão pode promover uma maior eficácia nas atividades pedagógicas e um melhor suporte para o desenvolvimento profissional dos professores.

Em continuidade a análise das condições de trabalho e do clima organizacional, que revelam barreiras e potencialidades para a efetivação das atividades extraclasse, perguntamos aos docentes como eles se sentem após participar de uma reunião coletiva de Módulo 2. A percepção dos professores após a participação nos encontros, seja de cansaço, estímulo, desmotivação ou indiferença, reflete o impacto real dessas condições no ambiente escolar e no desenvolvimento profissional. Esse aspecto é fundamental para entendermos de que forma o Módulo 2 influencia o engajamento docente e a disposição para contribuir com as práticas pedagógicas coletivas. O gráfico 20 apresenta essas percepções, permitindo uma análise sobre como a estrutura e o conteúdo das reuniões afetam o estado emocional e a motivação dos professores da EEAT.

Gráfico 20 – Percepção dos docentes após a participar de reunião coletiva de Módulo 2 na EEAT

Após uma reunião de Módulo 2, na sua escola, você geralmente sai dela:

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise do gráfico evidencia a percepção diversificada dos docentes sobre as reuniões do Módulo 2 na escola. Enquanto 21,2% dos professores relatam sentir-se estimulados, destacando trocas de experiências como fator positivo, outro grupo, também, com 21,2%, descreve-se cansado, indicando a percepção de que esses momentos não têm efeito significativo em sua prática profissional. Apenas 18,2% indicam estar motivados, enfatizando aprendizagens relevantes para a sala de aula, ao passo que a maior parte, 36,4%, demonstra desmotivação, associada à visão de que os encontros, embora tratem de assuntos importantes, não produzem resultados efetivos. Por fim, apenas 1 docente (3%) se mostra indiferente, encarando as reuniões apenas como uma formalidade.

Esses dados revelam desafios importantes na organização e na condução das reuniões do Módulo 2. Nóvoa (1992, p. 15) destaca que “a formação de professores deve ser significativa e contextualizada, permitindo que os docentes percebam sua relevância para a prática escolar”. No entanto, quando os objetivos e o conteúdo das reuniões não correspondem às expectativas ou às necessidades dos professores, ocorre um distanciamento e uma desmotivação, como evidenciado no gráfico. Tardif (2002, p. 112) complementa, afirmando que “a formação continuada requer um diálogo constante entre o planejamento institucional e a realidade vivenciada pelos professores”, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais conectada com as demandas do grupo.

Ademais, a percepção do cansaço e da desmotivação, majoritária entre os respondentes, sugere que as reuniões nem sempre cumprem seu papel formativo ou colaborativo. Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 78) problematizam esse ponto ao afirmarem que “a eficácia dos encontros pedagógicos está diretamente relacionada à clareza de objetivos e à possibilidade de aplicação prática dos conteúdos discutidos”. Assim, a análise desse aspecto, bem como os demais resultados de pesquisa já apresentados, demonstra que a escola enfrenta o desafio de reestruturar esses momentos para torná-los mais dinâmicos, produtivos e adaptados às reais necessidades dos docentes.

Por conseguinte, considerando que estamos analisando o clima organizacional, o Especialista de Educação Básica (EEB) têm papel estratégico na gestão pedagógica das escolas, atuando na formação e na orientação dos professores, no acompanhamento e na implementação das atividades extraclasse. De acordo com as normativas da SEE/MG, compete ao EEB planejar e executar

reuniões coletivas e colaborativas e, principalmente, “acompanhar o cumprimento do cronograma de realização das atividades extraclasse, de modo a garantir a qualidade e eficiência das ações desenvolvidas com foco na melhoria da qualidade educacional” (Minas Gerais, 2024a, p. [5]). Como vimos no capítulo 2, o cumprimento individual das atividades de Módulo 2 é registrado nos livros institucionais, entretanto, os dados colhidos na pesquisa demonstram alguns indícios que influenciam na qualidade desse acompanhamento por parte da equipe gestora.

Eu confesso que a minha prática, enquanto gestor, hoje, não permite que eu faça essa observação. Eu ainda peço, porque eu não consigo pegar o documento e conversar com o professor ‘olha, você fez isso mesmo?’, ‘o que que você pensou?’. Porque muitas vezes a rotina do dia a dia acaba impedindo que a gestão faça esse acompanhamento, embora eu acredito que seja extremamente necessário (Entrevistado VD2, entrevista concedida em 2024).

A fala do vice-diretor revela que o acompanhamento individual dos docentes enfrenta desafios devido à rotina escolar. Em uma entrevista semiestruturada, ao ser questionada sobre as dificuldades para realizar esse acompanhamento, uma especialista respondeu:

No individual, às vezes, por ser no mesmo tempo que é o tempo de aula dos alunos. Aí a gente tá fazendo uma reunião, mas acontece uma outra situação, muito urgente com o aluno, aí a gente tem que deixar o atendimento individual para prestar esse atendimento ao aluno, que às vezes tá passando mal. Ou tem que tirar algum xerox pro professor, e a gente tem que dar o visto, atender algum pai também né, acontece... as atividades corriqueiras da escola do cotidiano às vezes atrapalham esse atendimento individualizado (Entrevistada EEB1, entrevista concedida em 2024).

Para além disso, o acompanhamento individual das atividades de Módulo 2 realizado pelas especialistas de forma mais flexível e distanciada, conforme evidenciado na pesquisa, pode ser reflexo da interação e pela forma com a qual os docentes lidam com as orientações repassadas. Os relatos da equipe gestora evidenciam desafios relacionados à receptividade dos professores, às orientações das especialistas, marcados por resistências e questões de afinidade. Conforme apontado pelo vice-diretor, “muitas vezes o professor deveria ser um pouco mais aberto às orientações das especialistas para essas modificações” (Entrevistado VD1, entrevista concedida em 2024), o que sugere que a resistência pode limitar o

potencial das estratégias pedagógicas propostas. A EEB 3 relata que “o professor às vezes se sente ofendido quando, eh, a gente pontua alguma coisa que precisa melhorar, aí o professor fica extremamente ofendido” (Entrevistada EEB3, entrevista concedida em 2024).

Essa dinâmica é influenciada por fatores como empatia e vínculos interpessoais, conforme relatado por outro gestor: “às vezes o professor opta inclusive ‘ah eu quero conversar com tal especialista’, porque ele vê nessa especialista uma figura diferenciada” (Entrevistado VD2, entrevista concedida em 2024). Segundo Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), a relação entre os atores escolares deve ser pautada no diálogo e na cooperação, permitindo que as orientações pedagógicas sejam compreendidas como parte de um esforço coletivo para a melhoria do ensino. Os autores ressaltam que “o trabalho colaborativo entre gestores e professores é essencial para que as práticas pedagógicas sejam aperfeiçoadas e alinhadas às necessidades do contexto escolar” (Toschi; Oliveira; Libâneo, 2012, p. 94). Assim, embora a empatia e a afinidade sejam aspectos importantes, é fundamental que a gestão promova uma cultura de abertura e de valorização das orientações pedagógicas, reduzindo as barreiras impostas pelas resistências dos professores e fortalecendo o processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, por meio do questionário aplicado aos docentes, perguntamos como eles avaliam a atuação das especialistas da escola. Os dados foram organizados no quadro 13 para melhor representação. Pedimos que avaliassem as afirmativas apresentadas sobre a atuação das EEB e que marcassem o grau de concordância em uma escala de 1 a 5, em que 1 representa o menor grau de concordância e 5, o maior grau.

Quadro 13 - Avaliação da atuação das especialistas da escola na visão dos professores

Afirmativas	1	2	3	4	5
Exerce em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar.	2	2	8	10	11
Atua como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade.	1	1	8	11	12
Planeja, executa e coordena cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço.	5	6	8	9	5
Participa da elaboração do calendário escolar.	3	3	8	11	8
Participa das atividades do Conselho de Classe ou coordena-as.	0	0	8	10	15
Exerce atividades de apoio à docência.	2	2	7	11	11
Exerce outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento da Lei nº 15.293/2004 e no Regimento Escolar.	1	4	6	13	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados coletados evidenciam que os professores reconhecem, em sua maioria, aspectos positivos na atuação das especialistas, embora algumas áreas demandem maior atenção e aprimoramento.

A primeira afirmativa avaliada, sobre a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento e no acompanhamento pedagógico, foi bem avaliada por 21 docentes, que atribuíram grau 4 ou 5 à atuação das especialistas. Este resultado reforça a importância de seu papel como articuladoras pedagógicas, alinhado ao que afirmam Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 411), quando destacam que "a coordenação e o acompanhamento constituem as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades dos profissionais que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns." Contudo, o número de professores que deram notas intermediárias (grau 3) sugere que há oportunidades para fortalecer a atuação nesse campo.

Quanto à articulação das relações interpessoais, internas e externas, da escola, envolvendo profissionais, alunos e comunidade, os dados também são majoritariamente positivos, com 23 docentes avaliando essa competência com notas altas (grau 4 ou 5). Isso demonstra que a atuação das especialistas nesse âmbito é percebida como relevante e eficaz, corroborando com Lück (2009a), que enfatiza a importância das lideranças escolares em construir uma cultura colaborativa e participativa no ambiente educacional.

A maior preocupação, no entanto, está relacionada à coordenação de cursos de capacitação profissional. Essa dimensão obteve avaliações baixas de 11 professores (graus 1 a 3), revelando uma percepção de insuficiência nessa atuação. Como Nóvoa (1992) argumenta, a formação docente deve ser permanente, integrada e baseada nas necessidades do contexto educacional. A incapacidade de atender a essa demanda compromete tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a qualidade do ensino, especialmente em um contexto em que o planejamento e a atualização contínua são essenciais. Novamente percebemos nos dados a baixa avaliação aos momentos coletivos formativos na instituição.

Outros aspectos, como a participação no Conselho de Classe, receberam avaliação significativamente positiva, com 25 professores atribuindo notas máximas (grau 4 e 5). Essa percepção está alinhada à Lei nº 15.293 (Minas Gerais, 2004), que destaca o papel ativo das EEB nesse contexto. Similarmente, a execução de atividades de apoio à docência também foi bem avaliada por 22 professores, destacando a relevância dessas ações no suporte aos desafios enfrentados pelos docentes.

Além disso, a execução de atividades de apoio à docência, embora geralmente bem avaliada, também apresenta fragilidades: 8 professores deram notas intermediárias ou baixas (graus 1 a 3). Este ponto sugere que o suporte oferecido pelas especialistas não tem sido suficientemente consistente para atender às necessidades concretas dos docentes, o que pode gerar frustração e sobrecarga. Como observa Gatti (2010), o apoio técnico-pedagógico deve ser contínuo e adaptado às realidades da escola, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento profissional.

Em síntese, embora as EEB sejam reconhecidas por contribuições importantes, como a participação no Conselho de Classe e articulação de algumas ações pedagógicas, os dados também apontam para lacunas significativas em áreas

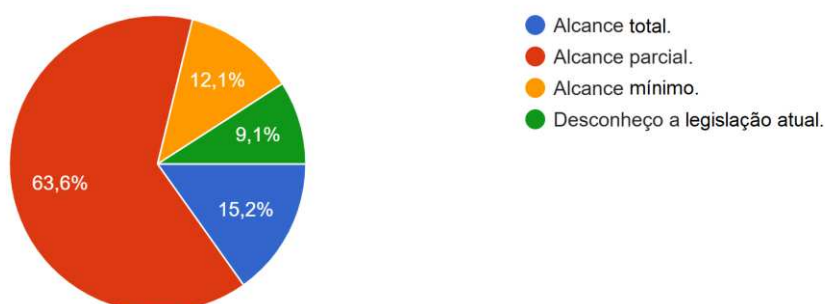
essenciais como capacitação, articulação interpessoal e apoio sistemático. Essas avaliações regulares e baixas refletem, possivelmente, falhas na comunicação, na gestão de tempo ou na priorização das ações, indicando a necessidade de maior planejamento estratégico e acompanhamento das demandas dos docentes. Para Lück (2009a), é indispensável que a gestão escolar se baseie em diagnósticos claros e em implementações contínuas de feedback para ajustar as ações das especialistas às expectativas dos professores, garantindo maior efetividade no desempenho dessas profissionais e, conseqüentemente, na melhoria das atividades extraclasse na escola.

Compreender a percepção dos docentes sobre as atividades extraclasse de Módulo 2 permitiu evidenciar os desafios relacionados à sua organização e ao seu impacto, revelando pontos de insatisfação e oportunidades de aprimoramento. Contudo, é igualmente importante analisar como esses momentos têm contribuído, na visão dos professores e da equipe gestora, para o alcance dos objetivos estabelecidos pela legislação vigente. Essa perspectiva possibilita uma avaliação mais ampla da efetividade das atividades extraclasse, conforme previsto nas normativas da SEE/MG, e da capacidade de a escola de alinhar a prática pedagógica às diretrizes institucionais. Nesse sentido, analisamos a percepção dos sujeitos de pesquisa sobre o alcance dos objetivos dessas atividades. No gráfico 21 é apresentado o resultado dos docentes.

Gráfico 21 - Percepção dos docentes sobre o alcance dos objetivos das atividades extraclasse conforme a legislação atual

Para você, em que medida as ações propostas durante a realização das atividades extraclasse dos professores têm alcançado os objetivos estabelecidos pela legislação atual?

33 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O gráfico destaca que a maioria (63,6%) dos docentes considera que essas atividades têm um alcance parcial. Apenas 15,2% dos respondentes percebem um “alcance total” dos objetivos, enquanto 12,1% identificam um “alcance mínimo”. Ainda, uma parcela significativa de 9,1% dos docentes indica desconhecer a legislação atual.

Essa predominância de respostas indicando “alcance parcial” reflete uma percepção de que, embora haja algum progresso em direção aos objetivos da política de atividades extraclasse, esses resultados ainda são insuficientes. Segundo Tardif (2002), as políticas educacionais muitas vezes estabelecem metas amplas, que nem sempre correspondem à realidade prática das escolas, resultando em uma implementação que depende de múltiplos fatores, como recursos institucionais, apoio da gestão e o engajamento dos próprios docentes.

A identificação de “alcance mínimo” (12,1%) e o fato de alguns docentes desconhecerem a legislação (9,1%) apontam para questões de comunicação e suporte institucional. Esses dois grupos somados alcançam 21,2% dos docentes, superando o número de percepções de “alcance total”. Toschi, Oliveira e Libâneo (2012) afirmam que a efetividade das políticas educacionais depende, em grande parte, da clareza de suas diretrizes e do suporte que os professores recebem para compreendê-las e aplicá-las. Sem um entendimento claro das normativas e sem um

suporte efetivo para a implementação, as políticas tendem a se tornar distantes das práticas diárias dos professores.

Esse contexto também destaca a necessidade de um maior alinhamento entre as políticas educacionais e as condições reais das escolas. Nóvoa (1992) enfatiza a importância de políticas de formação e suporte que levem em conta as especificidades e os desafios de cada contexto escolar. A percepção de que o alcance das atividades extraclasse é parcial ou mínimo reflete a desconexão entre as diretrizes formais e a prática docente, sugerindo que ajustes na política e maior atenção na formação continuada e suporte podem ser necessários para que os objetivos sejam efetivamente alcançados.

Na percepção da equipe gestora, verificamos uma diversidade de avaliações, apontando tanto para avanços quanto para desafios em sua implementação. Para os vice-diretores o alcance permeia entre 40% e 60%, enquanto as especialistas avaliam o alcance dos objetivos entre 75% e 90%. Embora alguns gestores indiquem uma alta adesão às práticas previstas, como no caso de EEB2, que estimou um cumprimento de 90%, outros, como VD1, avaliam que apenas 40% dos objetivos são efetivamente alcançados, destacando dificuldades estruturais e prazos curtos como fatores limitantes. Essa divergência reflete o caráter multifacetado das atividades extraclasse, que exigem alinhamento entre normativas, práticas pedagógicas e condições institucionais para atingir sua efetividade.

Toschi, Oliveira e Libâneo (2012, p. 95) enfatizam que a organização do trabalho pedagógico é essencial para que os objetivos educacionais sejam alcançados, alertando que "o planejamento e a gestão das práticas pedagógicas devem considerar as condições reais do ambiente escolar, de forma a superar os desafios que limitam o desenvolvimento de ações efetivas". Nesse contexto, a falta de um acompanhamento sistemático e a resistência de alguns professores às práticas colaborativas, como relatado por VD2, indicam a necessidade de uma gestão mais proativa e integrada, que busque engajar os docentes nos objetivos institucionais e promova maior consistência nas ações planejadas.

Outro aspecto relevante é a ênfase no cumprimento burocrático das atividades, como apontado por EEB1 e VD2, que destacam a priorização do registro documental em detrimento de uma reflexão pedagógica mais ampla. Tardif (2002, p. 47) argumenta que "as atividades burocráticas, embora necessárias, não podem ser dissociadas das práticas pedagógicas reflexivas, pois o professor deve atuar como

um intelectual que transforma sua prática por meio da análise crítica". Essa lacuna no uso do Módulo 2 como espaço para planejamento pedagógico evidencia a necessidade de uma redefinição do propósito das atividades extraclasse, alinhando-as às demandas reais do ensino.

Por fim, as percepções destacam a necessidade de equilíbrio entre autonomia docente e a supervisão pedagógica, como sugerido por EEB3, que considera que os professores, mesmo "na obrigação", cumprem as atividades, mas nem sempre com engajamento genuíno. Lück (2009a, p. 62) reforça que "a gestão democrática e participativa deve promover um equilíbrio entre autonomia e monitoramento, garantindo que as práticas docentes estejam alinhadas aos objetivos coletivos da escola". Assim, embora os relatos indiquem progresso em alguns aspectos, há uma clara necessidade de reorganizar as atividades extraclasse para que elas se tornem espaços efetivos de planejamento e de desenvolvimento pedagógico.

A compreensão plena e a aplicação prática dessas políticas dependem, como sugerem Tardif (2002) e Nóvoa (1992), de uma abordagem que envolva tanto clareza nas diretrizes quanto condições institucionais adequadas, que promovam o engajamento e a formação dos professores dentro de um contexto de suporte contínuo. Pensando nisso, e levando em consideração as especificidades, os desafios e a realidade prática da escola, investigamos os sujeitos sobre quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades de Módulo 2. Registramos as respostas no quadro 14, no qual optamos por fazer a transição das respostas apenas com as devidas correções ortográficas.

Quadro 14 – Respostas dos questionários sobre quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos docentes realizadas na EEAT

(continua)

Sujeito	Do seu ponto de vista, quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos professores, realizadas na escola?
P1	Propostas motivadoras.
P2	Integração com a comunidade local, aproximação com a família e mais projetos voltados para a cultura.

(continuação)

Sujeito	Do seu ponto de vista, quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos professores, realizadas na escola?
P3	Planejamento de aula de forma sistemática, pois isso interfere diretamente no aprendizado do aluno.
P4	Atuação docente, tratativas de casos específicos de turmas e/ou alunos, demandas docentes e de outros funcionários integrantes da comunidade escolar.
P5	Não sei ao certo.
P6	Como prender a atenção dos alunos.
P7	Temas interdisciplinares, organização da escola, valorização dos professores.
P8	Resolução de conflitos, motivação dos alunos, melhorar a proficiência dos alunos.
P9	Tema relevante.
P10	Na prática: metodologias ativas, sequências didáticas, autoria docente etc.
P11	Atividades multidisciplinares, planejamento, contextualização do cotidiano escolar.
P12	Estudo de resoluções e orientações do funcionamento.
P13	O que tem sido colocado mesmo.
P14	Projetos interdisciplinares, melhorias pedagógicas, planejamento de atividades extras/disciplinares, preenchimento do DED e entre outros.
P15	Como lidar com as emoções na adolescência. Falta preparo do docente, de maneira geral, nessa questão. São muitos desafios enfrentados por eles e que refletem de maneira impactante na vida do professor. Muitas vezes, por não saberem lidar, acabam piorando a situação dentro de sala. É preciso preparo para acolher e perceber as demandas individuais.
P16	Temas como TDAH, autismo, ansiedade e saúde mental, metodologias ativas.
P17	Estou satisfeita como está.

(continuação)

Sujeito	Do seu ponto de vista, quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos professores, realizadas na escola?
P18	Regras, orientações, faltas.
P19	Metodologias de ensino que apresentam melhores resultados, e planejamento de atividades interdisciplinares.
P20	Saúde mental.
P21	Disciplina, planejamento, elaboração de projetos.
P22	Motivacional.
P23	Atividades motivacionais, rodas de conversa.
P24	Troca de experiências, atividades multidisciplinares, desafios do processo ensino-aprendizagem.
P25	Valorização profissional. Abertura para debate de andamento do bimestre, aplicando a gestão democrática, sem engessar o trabalho que será a equipe de professores que irá executar.
P26	Nada a declarar.
P27	Uso das tecnologias em sala de aula.
P28	Temas como estratégias para indisciplina, dificuldades de aprendizagem e estratégias diversificadas para melhorar o rendimento dos alunos, educação socioemocional... Entre outros.
P29	Estratégias para trabalho em grupo, formação tecnológica e outras.
P30	Cursos de atualização.
P31	Legislação trabalhista dos funcionários, temas conectados com a realidade da sala de aula e principalmente formação política dos servidores da educação.
P32	1. Ciências e Tecnologia - (Experimentação Científica - Robótica e Programação, Sustentabilidade e Meio Ambiente); 2. Cultura e Artes - (Artes Visuais - Música e Teatro - Literatura e Escrita Criativa); 3. Desenvolvimento Pessoal e Social - (Educação para a Cidadania -

(conclusão)

Sujeito	Do seu ponto de vista, quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos professores, realizadas na escola?
P32	Habilidades Socioemocionais - Educação Financeira); 4. Esportes e Saúde - (Atividades Físicas - Nutrição e Saúde - Primeiros Socorros); 5. História e Sociedade (História Local e Mundial - Diversidade Cultural - Estudos Sociais); 6. Ciências Exatas (Matemática Aplicada - Astronomia e Espaço - Engenharia e Inovação); 7. Comunicação (Jornalismo Escolar: Criação de jornais ou revistas escolares, promovendo a escrita, a pesquisa e o trabalho em equipe; 8. Tecnologia e Mídia Digital (Educação Midiática - Produção de Conteúdo Digital: Atividades que ensinam habilidades de criação de vídeos, podcasts e blogs; 9. Segurança Digital: Educação sobre privacidade, segurança on-line e combate ao <i>cyberbullying</i>).
P33	Projeto aplicáveis, e estudar novas práticas que poderiam ser eficazes para atender os estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As respostas apresentadas no quadro 14 refletem a pluralidade de interesses e demandas dos docentes da EEAT em relação aos temas que deveriam ser abordados durante as atividades extraclasse. Dentre as sugestões, destacamos as questões relacionadas ao planejamento pedagógico, como o uso de metodologias ativas e as atividades interdisciplinares, que têm sido apontadas como estratégias eficazes para a melhoria do ensino (Toschi; Oliveira; Libâneo, 2012). Além disso, propostas voltadas à saúde mental (P3 e P14), tanto dos professores quanto dos alunos, como o preparo para lidar com transtornos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ansiedade, também aparecem com frequência, reforçando a importância de um ambiente escolar acolhedor e de suporte emocional. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 32) argumenta que “a formação do professor deve

integrar dimensões técnicas, éticas e emocionais, uma vez que estas estão intrinsecamente ligadas à prática educativa”. Outro aspecto significativo é a preocupação com a valorização profissional e com temas motivacionais (P1, P6, P19, P22, P23), evidenciando a necessidade de práticas que promovam o engajamento e o reconhecimento docente. Além disso, a inclusão de temas como integração com a comunidade local e projetos culturais demonstra o interesse dos professores em ampliar a interação entre escola e sociedade, um fator essencial para uma educação transformadora. Por fim, propostas relacionadas à formação tecnológica e ao uso de ferramentas digitais também aparecem de forma significativa, o que é coerente com as demandas da educação na atualidade. Assim, as sugestões dos docentes sinalizam caminhos importantes para a definição de pautas mais significativas para serem desenvolvidas nas atividades extraclasse de Módulo 2.

As análises realizadas ao longo deste estudo revelaram desafios significativos na implementação, na organização e no acompanhamento das atividades extraclasse na escola pesquisada. Esses desafios, em sua maioria, estão relacionados ao desalinhamento entre as normativas da SEE/MG e as práticas cotidianas desenvolvidas no ambiente escolar. Embora as normativas estabeleçam diretrizes claras sobre o uso do tempo destinado às atividades extraclasse, especialmente no Módulo 2, os resultados demonstram que essas atividades são frequentemente percebidas como pouco produtivas e descontextualizadas da realidade dos professores.

Outro aspecto crítico identificado foi a sobrecarga de atividades administrativas, como a correção de avaliações e o preenchimento de diários, que consomem grande parte do tempo extraclasse. Essa situação reduz significativamente as oportunidades de os professores participarem de formações continuadas e de planejarem suas atividades pedagógicas de maneira mais estratégica. Além disso, constatamos uma lacuna importante no que diz respeito à formação continuada contextualizada. Muitos docentes relataram que os programas de capacitação oferecidos não dialogam com suas necessidades práticas, o que contribui para a baixa adesão a essas iniciativas e para uma percepção de desmotivação em relação às atividades propostas.

A carga horária excessiva e o acúmulo de funções por parte dos docentes também foram apontados como fatores que comprometem a efetividade das

atividades extraclasse. Quase metade dos professores pesquisados acumula carga horária superior a um cargo completo e, frequentemente, exerce outras atividades profissionais fora do ambiente escolar. Esse contexto, além de dificultar a participação em formações e momentos de planejamento, compromete o bem-estar dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade de suas práticas pedagógicas.

Outro ponto relevante diz respeito às condições de trabalho e ao clima organizacional da escola pesquisada. As reuniões pedagógicas e administrativas, embora sejam momentos necessários, foram avaliadas pelos docentes como pouco produtivas. Muitos relatos destacaram a falta de foco em temas pedagógicos relevantes e o excesso de conteúdos burocráticos nesses encontros, o que contribui para a percepção de que esses momentos não atendem às reais necessidades da prática docente.

As reflexões suscitadas por esta pesquisa indicam a necessidade de repensar a estrutura e a organização das atividades extraclasse. É essencial que esses momentos cumpram efetivamente seu papel de promover o desenvolvimento profissional docente e de fortalecer a prática pedagógica na escola. A análise dos dados também ressaltou a importância de uma gestão pedagógica mais próxima, que valorize o diálogo com os professores e ofereça suporte para alinhar as demandas institucionais às necessidades reais do corpo docente. Nesse sentido, as discussões teóricas embasadas em autores como Toschi, Oliveira e Libâneo (2012), Nóvoa (1992) e Tardif (2014) reforçam que a formação docente deve ser contínua, colaborativa e contextualizada, de modo a promover um ambiente escolar mais integrado e produtivo.

Com base nas problemáticas identificadas, as ações que são propostas no Plano de Ação Educacional buscam enfrentar esses desafios. Pretendemos estruturar momentos de planejamento pedagógico mais produtivos, reduzir a sobrecarga administrativa e promover formações continuadas alinhadas às demandas dos professores e ao contexto específico da escola. Ademais, o fortalecimento do clima organizacional e a otimização das reuniões coletivas serão prioridades, assegurando que os temas discutidos nesses encontros sejam significativos e aplicáveis à prática docente.

À luz das problemáticas identificadas e das reflexões apresentadas, o próximo capítulo propõe um Plano de Ação Educacional que visa enfrentar os desafios da implementação das atividades extraclasse, articulando estratégias de gestão escolar

que promovam a valorização docente, a formação continuada e a otimização das condições de trabalho. Essas ações visam, sobretudo, transformar os momentos extraclasse em oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade educacional.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este estudo apresenta dados relacionados à implementação das atividades extraclasse docente, tendo como questão norteadora a compreensão dos desafios enfrentados pela gestão escolar na organização, no acompanhamento e no monitoramento dessas atividades na Escola Estadual Anísio Teixeira (EEAT). Os dados foram coletados por meio de um questionário virtual, elaborado no *Google Forms*, e enviado aos professores, com o objetivo de identificar os fatores que interferem na efetividade dessas atividades, bem como compreender suas percepções sobre o tema em análise. Além disso, o estudo contou com a participação da equipe gestora da escola, representada pelos vice-diretores e especialistas, que foram entrevistados para aprofundar a investigação.

No Capítulo 2, apresentamos os marcos normativos nacionais e estaduais que embasam a política de atividades extraclasse docente. Essa política assegura o direito a um terço da jornada de trabalho destinada a atividades fora da sala de aula. Também analisamos as normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que dispõe e orienta sobre o cumprimento dessas atividades de capacitação, de formação continuada, de planejamento, de reuniões e de avaliações no contexto da rede pública estadual. Por fim, discutimos como essas atividades são efetivamente realizadas na EEAT.

No Capítulo 3, realizamos uma discussão teórica na busca por fomentar a reflexão sobre as oportunidades e os desafios do trabalho docente, considerando as dimensões relacionadas ao planejamento, à gestão pedagógica e à formação continuada. Nesse mesmo capítulo, também são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, seguidos da análise e da discussão dos resultados obtidos.

Por fim, neste capítulo, será apresentado a proposta de um Plano de Ação Educacional (PAE) com objetivo de melhorar a organização e a implementação das atividades extraclasse dos docentes na Escola Estadual Anísio Teixeira (EEAT). A partir da análise das dificuldades enfrentadas no contexto escolar, evidenciadas por meio dos instrumentos de pesquisa aplicados, o plano se fundamenta em estratégias de gestão que visam superar os desafios identificados, promovendo maior eficácia e alinhamento às normativas estabelecidas pela SEE/MG. Sustentado por referenciais teóricos como Libâneo (2013), Nóvoa (2009) e Lück (2010), que destacam a importância da gestão democrática e da formação continuada na

valorização do trabalho docente, este plano foi construído com base na ferramenta 5W2H para assegurar clareza, objetividade e viabilidade das ações propostas.

A ferramenta 5W2H é uma metodologia prática utilizada em processos de gestão e de planejamento estratégico, auxiliando na organização e na implementação de ações. A técnica consiste em responder sete perguntas essenciais em inglês: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Who* (quem será responsável?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?), *How* (como será feito?) e *How much* (quanto custará?). Segundo Maximiano (2015, p. 234), "o método 5W2H é uma ferramenta de planejamento que garante clareza e objetividade na definição de tarefas e responsabilidades, contribuindo para o controle e monitoramento de processos". Sua aplicação permite que organizações e equipes alinhem suas ações às metas estabelecidas, facilitando a comunicação entre os envolvidos e promovendo maior eficiência na execução de projetos. No contexto deste estudo, essa técnica é especialmente relevante para a estruturação das ações do PAE, pois proporciona uma visão sistêmica das demandas e possibilita intervenções assertivas. Para Behr, Moro e Estabel (2008, p.39): "essa ferramenta ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver, de maneira gerencial, como os processos estão desenvolvendo".

Dessa forma, o capítulo objetiva consolidar uma proposta prática e exequível que não apenas atenda às normativas educacionais, mas que também contribua para o fortalecimento da gestão pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores, impactando positivamente o clima organizacional e os resultados educacionais da escola.

A partir de alguns resultados encontrados nesta pesquisa, referentes às atividades extraclasse de Módulo 2, construímos um quadro com as principais considerações verificadas na pesquisa, seguido das propostas de ações que visam melhorar a qualidade dos momentos de Módulo 2. Tais ações foram escolhidas pela sua relevância referentes às dificuldades encontradas. O quadro 15 demonstra algumas considerações sobre este estudo, que serviram como orientação para as ações propostas no PAE sugeridas nesse capítulo.

Quadro 15 - Considerações sobre a pesquisa e ações para o PAE

Considerações sobre a pesquisa	Proposta de ações
Alta rotatividade de servidores convocados temporários, lacunas quanto à clareza, à compreensão e aos objetivos das atividades extraclasse; reuniões pouco produtivas devido ao foco excessivo em questões burocráticas e à falta de temas alinhados às demandas pedagógicas.	Estudo e apropriação das normativas, orientações e objetivos quanto às atividades extraclasse docente. Reorganização e planejamento anual do Módulo 2, com diretrizes claras de execução e registros específicos.
Sobrecarga de atividades administrativas e a repetição de tarefas, como a elaboração de materiais, comprometem o tempo dos docentes para o planejamento e para o desenvolvimento de práticas inovadoras.	Criação de um banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas.
Poucos momentos de formação continuada e descontextualizadas das necessidades reais dos professores.	Implantação de um ciclo semestral de formação continuada, contextuais e aplicáveis à prática pedagógica dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As ações de intervenção que compõem o PAE serão explicadas de maneira detalhada nas seções: 4.1. Reorganização e planejamento anual do Módulo 2; 4.2. Criação de um banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas; e 4.3. Implantação de um ciclo semestral de formação continuada.

4.1 REORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO ANUAL DO MÓDULO 2

O estudo realizado apontou que a alta rotatividade de servidores convocados temporariamente e lacunas na compreensão e na clareza dos objetivos das atividades extraclasse emergem como desafios que comprometem a efetividade do Módulo 2. Ademais, reuniões pouco produtivas, marcadas por um foco excessivo em

questões burocráticas, também foram identificadas como um entrave à potencialidade pedagógica desses momentos. Diante disso, a reorganização e o planejamento anual do Módulo 2 são fundamentais para alinhar essas atividades às normativas e aos objetivos da SEE/MG, além de otimizar seu impacto no desenvolvimento docente. A proposta envolve a apropriação pelas equipes gestora e docentes das diretrizes que regulamentam as atividades extraclasse, a fim de estabelecer direções claras para sua execução.

A pesquisa também apontou a possibilidade de melhoria no acompanhamento das atividades por parte da equipe gestora. Nesse sentido, o planejamento anual possibilitará a sistematização de registros, garantindo que os momentos de Módulo 2 sejam bem estruturados e acompanhados pela equipe gestora, com pautas pedagógicas definidas, alinhadas às necessidades reais dos professores e aos objetivos educacionais. Assim, buscamos transformar as reuniões em espaços de aprendizado e reflexão coletiva, promovendo maior engajamento e resultados significativos. Apresentamos a primeira proposta de ação no quadro 16, elaborado com base na ferramenta 5W2H.

Quadro 16 – Proposta de Ação 1

(continua)

Ação (O que será realizado?)	1. Estudo semestral e apropriação da Resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a); 2. Reestruturação das reuniões coletivas do Módulo 2; 3. Implantação de Ficha Individual de Registro e Acompanhamento de Atividades Extraclasse Docente.
Justificativa (Por que será realizado?)	A pesquisa apontou a necessidade de clareza e uniformidade na organização do trabalho pedagógico e possibilidade de melhoria do suporte pela equipe gestora. Ademais, as reuniões coletivas foram avaliadas pelos docentes como pouco produtivas devido ao foco excessivo em questões burocráticas e à falta de temas alinhados às demandas pedagógicas.

(conclusão)

Local (Onde será realizado?)	Na própria escola.
Tempo (Quando será realizado?)	Uma reunião em fevereiro/2025 e uma reunião em julho/2025.
Responsável (Por quem será realizado?)	Equipe gestora (vice-diretores e Especialistas em Educação Básica).
Método (Como será realizado?)	A cada semestre será realizada uma reunião coletiva com os docentes, em dia escolar já previsto no calendário 2025 (janeiro e julho), com a finalidade de estudo e de apropriação da Resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a) que estabelece as normas de cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse. Nesse momento será realizado um levantamento junto aos docentes para identificar temas de interesse e necessidades formativas, uma apresentação da ficha individual de registro do Módulo 2, e a definição de todas as datas de reuniões coletivas no calendário escolar 2025.
Custo (Quanto será gasto para realizar?)	Não se aplica. Os custos com lanche dos servidores já são previstos na organização orçamentária da instituição, inclusos nos recursos de Manutenção e Custeio da Caixa Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Pretendemos com essa ação promover a reorganização das atividades extraclasse na escola estadual pesquisada, fortalecendo a formação continuada, a eficiência do planejamento pedagógico e a valorização do trabalho docente. Para garantir o alcance de todos os docentes, as reuniões coletivas semestrais tratadas no quadro 16 serão agendadas em dias escolares, já predefinidos em Calendário Escolar para 2025, conforme Anexo A. De acordo com a Resolução nº 4.948, em seu artigo 16:

Considera-se dia escolar aquele em que são realizadas ações coletivas indispensáveis ao planejamento e à avaliação na perspectiva de implementação do projeto político pedagógico, com a presença obrigatória da equipe docente, técnica e administrativa, podendo incluir a representação de pais/responsáveis e estudantes (Minas Gerais, 2024a, p. [4]).

Por esse motivo, essas reuniões não demandarão tempo extra de trabalho, uma vez que acontecerão em dia já estabelecido no calendário escolar e todos já estarão presentes na escola. Inicialmente, propomos o estudo e a apropriação da Resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a) que estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Esta ação é de suma importância para garantir o alinhamento da equipe gestora e docente quanto ao trabalho de implementação da política de Módulo 2. Como indicação sugerimos que seja convidado(a) o(a) inspetor(a) responsável pela escola no sentido de orientar e esclarecer as dúvidas que possam surgir durante o estudo.

Considerada a rotatividade de servidores contratados temporariamente e novatos na escola, é recomendável que recebam essa capacitação para que possam compreender a legislação que regula a composição do quadro de horários dos professores, esclarecendo a relação entre a quantidade de aulas ministradas e o correspondente a carga horária de atividades extraclasse que devem ser cumpridas.

Apresentamos, no quadro 17, uma estrutura de pauta para auxiliar na organização do encontro.

Quadro 17 – Estrutura de pauta para reunião coletiva semestral

(continua)

Etapas	Duração	Atividade
1º Momento	15min	Acolhida da equipe, boas-vindas e reflexão de uma mensagem motivacional (vídeo ou texto).
2º Momento	1h30min	Estudo coletivo e apropriação da Resolução nº 4.968/2024 (5 Páginas); momento de esclarecimento de todas as dúvidas.
3º Momento	20min	<i>Coffee-break</i>

(conclusão)

Etapas	Duração	Atividade
4º Momento	30min	Definir a periodicidade das reuniões coletivas de Módulo 2 (semanal, quinzenal, mensal); definir as datas e fixá-las no calendário escolar 2025.
5º Momento	30min	Realizar um levantamento junto aos docentes para identificar temas de interesse e necessidades formativas.
6º Momento	60min	Reestruturar e planejar as reuniões coletivas que acontecerão durante o semestre; além das demandas da SEE/MG, considere: 1) Estabelecer pautas mais objetivas, priorizando questões pedagógicas e práticas, como metodologias ativas, planejamento integrado e estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos. 2) Introduzir momentos de troca de experiências entre os professores, incentivando o compartilhamento de boas práticas pedagógicas. 3) Promover oficinas práticas, conduzidas por professores da própria escola ou parceiros locais, como universidades ou especialistas convidados.
7º Momento	25min	Apresentação da ficha individual de registro do Módulo 2 (Apêndice E); agradecimentos e encerramento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para a estrutura de pauta apresentada no quadro 17, foi considerada a duração de um turno regular de trabalho (4h30min), equivalente a 5 módulos (aula) de 50min e 20min de recreio.

Após o momento de estudo da resolução, devem ser discutidas as novas propostas de ações para os momentos de reunião coletiva deste período, e fixar as datas no calendário escolar 2025. É relevante destacar que uma das finalidades dessa reunião consiste em transformá-la em um espaço democrático e participativo, no qual professores e gestores possam debater quais ações seriam mais adequadas ao grupo, bem como descartar aquelas que, eventualmente, não obtiveram o resultado esperado no semestre anterior.

As reuniões coletivas foram avaliadas pelos docentes como pouco produtivas devido ao foco excessivo em questões burocráticas e à falta de temas alinhados às

demandas pedagógicas. Assim, é essencial reestruturar esses momentos para que sejam mais significativos e voltados para o desenvolvimento profissional.

Para o sucesso dessa reunião, torna-se essencial que a equipe gestora recolha sugestões acerca de possíveis temas ou ações a serem abordados durante as reuniões coletivas, formalizando-as por meio da criação de um calendário de execução dessas atividades. Assim, visando à melhoria e à adequação da política de Módulo 2 na escola, é imprescindível realizar uma avaliação crítica, uma revisão, uma adaptação ou até mesmo a eliminação de ações malsucedidas implementadas nas reuniões coletivas do semestre anterior.

Destacamos, ainda, a relevância de a equipe gestora explorar novas possibilidades de ações para as reuniões coletivas, conforme evidenciado pelos resultados da pesquisa. A análise das respostas apontou a necessidade de abordar temas relacionados ao âmbito pedagógico da escola, em substituição aos assuntos predominantemente administrativos, que têm sido o foco atual.

Por fim, elaboramos uma ficha de registro individual de Módulo 2 para acompanhamento pedagógico dos professores (Apêndice E). Essa ficha possui estrutura intuitiva de fácil preenchimento, o que auxiliará a equipe gestora no monitoramento e no registro específico das atividades que são realizadas pelos docentes nos momentos individuais. As fichas serão disponibilizadas em pasta específica por turno, junto ao livro de ponto da instituição. Dessa forma, o docente poderá registrar sua frequência diariamente por meio de assinatura no ponto e posteriormente registrar o cumprimento dos momentos de Módulo 2 e a atividade realizada naquele período. O EEB responsável realizará o acompanhamento periódico das atividades realizadas e assinará ao final de cada mês a ficha de registro de cada docente. Essa tarefa compõe a ação de reestruturação do Módulo 2 na instituição.

4.2 CRIAÇÃO DE UM BANCO DE MATERIAIS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS COMPARTILHADAS

Conforme observado na análise do estudo, a sobrecarga administrativa e a repetição de tarefas, como a elaboração de materiais pedagógicos similares, emergem como fatores que comprometem o tempo dos docentes para o

planejamento de aulas e o desenvolvimento de práticas inovadoras. Com o intuito de reduzir essa sobrecarga e fomentar a colaboração entre os professores, propomos a criação de um banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas. A implementação dessa ação permite que os professores contribuam e acessem um repositório digital organizado, otimizando o tempo destinado à preparação de suas aulas e promovendo a troca de experiências e recursos. Essa iniciativa incentiva um ambiente de trabalho colaborativo, onde a partilha de boas práticas pedagógicas contribua para a melhoria contínua das estratégias de ensino, respeitando a autonomia docente e potencializando a inovação na prática pedagógica. Além disso, o banco de materiais reflete a valorização do esforço coletivo, reconhecendo as contribuições de cada docente como parte essencial da organização e fortalecimento do trabalho pedagógico na escola. Apresentamos a proposta de ação 2 no quadro 18.

Quadro 18 – Proposta de Ação 2

(continua)

Ação (O que será realizado?)	Criação de um banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas.
Justificativa (Por que será realizado?)	Sobrecarga de atividades administrativas e repetição de tarefas, como a elaboração de materiais, atividades, provas, planos de aula etc.
Local (Onde será realizado?)	Na própria escola (laboratório de informática).
Tempo (Quando será realizado?)	Ano letivo de 2025.
Responsável (Por quem será realizado?)	Especialistas em Educação Básica (EEB), com apoio dos professores.

(conclusão)

Método (Como será realizado?)	Criar um repositório digital (no <i>Google Drive</i> ou outra plataforma gratuita) onde os professores possam disponibilizar planos de aula, atividades, avaliações e outros materiais de ensino; incluir nas reuniões coletivas, momentos para a curadoria e a revisão dos materiais, garantindo que estejam alinhados às normativas curriculares; reconhecer as contribuições dos docentes que mais participarem, por meio de certificados ou menções em reuniões pedagógicas.
Custo (Quanto será gasto para realizar?)	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No intuito de nortear e viabilizar a implantação da proposta de ação 2, construímos o banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas mencionado no quadro 18. Para isso, utilizamos a plataforma gratuita *Linkme bio*¹⁴, apresentada na figura 1, onde reunimos as principais ferramentas utilizadas no dia a dia pelos docentes. Por meio dessa plataforma, os docentes podem alimentar, de forma colaborativa, o banco de atividades, provas, e diferentes materiais pertinentes à prática pedagógica com vistas a reduzir a carga de trabalho criando um espaço colaborativo para o compartilhamento de recursos pedagógicos. Somado a isso, incluímos ferramentas de uso diário dos professores, como o DED, e planos de curso do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que são ferramentas imprescindíveis para o trabalho e registro dos docentes.

¹⁴ *Linkme.bio* é uma ferramenta para criação de *landing pages* de compartilhamento de links inteligente. Para saber mais, acesse: <https://blog.linkme.bio/linkme-bio-tudo-sobre-nossa-ferramenta-de-link-na-bio/>.

Figura 1 – Banco de materiais e ferramentas pedagógicas compartilhadas da EEAT



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O link de acesso à plataforma deverá ser de fácil obtenção. Como sugestão, poderá ser fixado, via *QrCode*, em quadros de avisos nos ambientes de trabalho, fixado nas descrições dos grupos e nos canais de comunicação utilizados pela escola, fixado nas barras de favoritos, atalhos, e na tela inicial dos computadores utilizados pelos docentes. Cada docente poderá salvá-lo em local de sua preferência.

Como forma de elucidar as normativas e as orientações sobre as atividades extraclasse, anexamos na plataforma a Resolução nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a) e a tabela de proporcionalidade de horas de Módulo 2 a serem cumpridas (Anexo I do Decreto nº 46.125 (Minas Gerais, 2013a)). Para além disso, incluímos o link de acesso ao Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA) que dispõe de um conjunto de recursos para auxiliar os docentes no planejamento e na prática pedagógica, alinhando os conteúdos às diretrizes do CRMG e o acesso ao LUPA que se trata de uma ferramenta digital que oferece conteúdos educacionais

diversificados, incluindo vídeos, atividades interativas e outros materiais, ampliando o repertório pedagógico dos professores.

Esperamos que a integração dessas ferramentas potencialize o trabalho docente ao reunir, em um único espaço, recursos essenciais que promovam a eficiência na gestão do tempo, o alinhamento pedagógico e o fortalecimento de práticas colaborativas no ambiente escolar.

4.3 IMPLANTAÇÃO DE UM CICLO SEMESTRAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste estudo verificamos que a escassez de formações continuadas contextualizadas e voltadas para as demandas reais do cotidiano escolar é um problema que limita o desenvolvimento pleno das atividades extraclasse na escola pesquisada. A implantação de um ciclo semestral de formação continuada visa suprir essa lacuna, proporcionando capacitações que dialoguem diretamente com os desafios enfrentados pelos professores. Pensando nisso, a terceira ação do PAE tem como foco principal a oferta de formações práticas e aplicáveis, realizadas no contexto da própria escola, considerando as especificidades do ambiente e a experiência acumulada dos docentes. A organização dessas formações em ciclos semestrais permitirá um planejamento mais eficiente, integrando o Módulo 2 ao cronograma de capacitações, de modo a evitar sobrecarga de horários. Além de atender às necessidades pedagógicas, essa proposta fomenta a valorização profissional, criando oportunidades para o aprimoramento contínuo e o fortalecimento da prática docente, impactando positivamente na qualidade da Educação oferecida pela instituição. Apresentamos, baseado na ferramenta 5W2H, a 3ª proposta de ação do PAE no quadro 19.

Quadro 19 – Proposta de Ação 3

(continua)

Ação (O que será realizado?)	Implantação de um ciclo semestral de formação continuada em contexto.
---	--

(conclusão)

Justificativa (Por que será realizado?)	Os dados apontaram que as formações continuadas são frequentemente descontextualizadas das necessidades reais dos professores. A proposta é estruturar formações práticas, realizadas no próprio ambiente escolar, que dialoguem com a realidade vivenciada pelos docentes.
Local (Onde será realizado?)	Na própria escola.
Tempo (Quando será realizado?)	Uma reunião por semestre, durante o ano de 2025.
Responsável (Por quem será realizado?)	Direção, vice-diretores, especialistas com o apoio dos professores mais experientes e parceiros externos convidados.
Método (Como será realizado?)	Identificar, por meio de consulta aos docentes (realizada na Ação 1), os principais desafios pedagógicos e temas de interesse para capacitação; integrar a formação continuada aos horários do Módulo 2, evitando sobreposição de atividades e garantindo maior adesão dos docentes; implementar mecanismos de acompanhamento e avaliação das formações, solicitando feedback dos docentes ao final de cada ciclo.
Custo (Quanto será gasto para realizar?)	Não se aplica. Os custos com lanche dos servidores já são previstos na organização orçamentária da instituição, inclusive nos recursos de Manutenção e Custeio da Caixa Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A execução dessa ação será realizada no próprio ambiente escolar, em reuniões semestrais planejadas para o ano de 2025, organizadas pela equipe gestora, com o apoio de professores experientes e parceiros externos convidados. Do mesmo modo proposto na Ação 1 deste plano, as reuniões devem ser definidas no calendário escolar, nos dias escolares, para permitir a maior adesão dos

docentes. A proposta inicia-se com a identificação prévia dos principais desafios pedagógicos e dos temas de interesse dos professores, por meio da consulta realizada na Ação 1. As formações serão integradas aos horários do Módulo 2, otimizando a agenda escolar e evitando a extrapolação de horários.

Durante as formações, deverá ser promovido o diálogo sobre estratégias pedagógicas, metodologias ativas e abordagens voltadas às demandas reais do contexto escolar, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Poderão ser convidados profissionais externos, palestrantes e servidores da SRE no sentido de contribuir com os momentos formativos. Ao final de cada ciclo, serão implementados mecanismos de avaliação e coleta de feedback dos docentes, assegurando a relevância das capacitações e possibilitando ajustes para ciclos subsequentes. Como os custos previstos já estão cobertos pelo orçamento regular da escola, a iniciativa apresenta alta viabilidade. Esperamos que a ação fomente a valorização profissional e contribua diretamente para o fortalecimento da prática docente, impactando positivamente na qualidade da Educação oferecida pela instituição.

Diante disso, com base nos resultados da pesquisa sobre os temas de interesse dos docentes da EEAT, elaboramos como sugestão, e apresentamos no quadro 20, duas possíveis propostas formativas. A primeira, Matriz de Formação, trata do planejamento pedagógico escolar, que foi uma sugestão recorrente entre os docentes em resposta ao questionamento de quais temas eles gostariam que fossem desenvolvidos nos momentos de Módulo 2. A segunda matriz formativa diz respeito às Metodologias Ativas, também apontada entre as respostas ao mesmo questionamento. Ressaltamos que todas as propostas apresentadas neste PAE até o momento, constituem diretrizes e sugestões para a realização e a execução da ação, evidenciando sua natureza flexível e não engessada. Apresentamos as propostas formativas nos quadros 20 e 21.

Quadro 20 – Matriz de Formação – Planejamento Pedagógico Escolar

(continua)

Tópicos de estudo	Estratégias	Avaliação e resultados esperados
a) Reflexão sobre a importância do planejamento como instrumento organizador do ensino e da aprendizagem, com foco em metas claras e mensuráveis. b) Estudo dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como incorporá-los ao planejamento escolar, alinhando-os às competências e habilidades esperadas. c) Identificação de estratégias para alinhar o planejamento pedagógico com o PPP da escola e com as necessidades e realidade da comunidade escolar.	a) Exposição Teórica e discussão: Apresentação dos fundamentos teóricos do planejamento pedagógico, com base em Libâneo (2013). b) Estudo de Caso: Análise de exemplos de planos de aula alinhados à BNCC e adaptados às realidades escolares locais. c) Atividade em grupo: Desenvolvimento colaborativo de planos de aula ou sequências didáticas pelos professores participantes, promovendo o compartilhamento de experiências.	Os docentes deverão apresentar planos de aula detalhados, contendo objetivos mensuráveis e métodos de avaliação, alinhados à BNCC e ao PPP da escola. Eles devem demonstrar a capacidade de contextualizar o planejamento pedagógico à realidade escolar, considerando as necessidades da comunidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.
Material de Apoio		
LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. [S. l.: S. n]: 2013. Disponível em: https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-jatai/cultura-escolar/planejamento-libaneo-texto-3/85775891. Acesso em: 1 dez. 2024.		

(conclusão)

Material de Apoio
Playlist que contém vídeos que detalham as competências e habilidades previstas na BNCC, com foco em práticas pedagógicas BNCC em Profundidade – Playlist Completa. [S. l: S; n.], 2019. 11 vídeos (1h6min). Publicado pelo canal Movimento pela Base. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLiOKxVOLLQHwJrgijo9ObYtBdEG45C4G7. Acesso em: 1 dez. 2024. Vídeo explicativo sobre como integrar as competências da BNCC ao planejamento pedagógico. E aí, professor?: Como Planejar Aulas de Acordo com as Competências da BNCC?. [S. l: S; n.], 2021. 1 vídeo (7min16seg). Publicado pela canal Canal Futura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Ooe1r00VWs. Acesso em: 1 dez. 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Além de se tratar de um tema alinhado aos objetivos deste estudo, a aplicação da Matriz de Formação em Planejamento Pedagógico Escolar justifica-se pela necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas, garantindo que estejam alinhadas às diretrizes da BNCC e às demandas da comunidade escolar. Segundo Libâneo (1994, p. 222), "o planejamento é o processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social". Dessa forma, com essa formação, esperamos que os docentes reflitam sobre sua prática, possam desenvolver planos de ensino mais eficazes e potencializar a aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem também reforça a importância de vincular o planejamento às metas institucionais expressas no PPP, promovendo maior coesão entre objetivos e ações escolares.

Quadro 21 – Matriz de Formação – Metodologias Ativas

(continua)

Tópicos de estudo	Estratégias	Avaliação e resultados esperados
a) Reflexão sobre o papel das metodologias ativas na promoção de uma aprendizagem centrada no estudante, com base na interação, autonomia e construção do conhecimento b) Exploração de estratégias como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem colaborativa. c) Como alinhar as metodologias ativas às competências gerais da BNCC e utilizar tecnologias digitais como suporte ao ensino ativo.	a) Exposição Interativa: Apresentação teórica das metodologias ativas, com momentos para discussões e troca de experiências entre os participantes. b) Estudo de Caso: Análise de exemplos reais de aplicação de metodologias ativas em diferentes componentes curriculares, destacando desafios e soluções práticas. c) Atividade prática em grupo: Desenvolvimento colaborativo de planejamento e simulação de aulas utilizando metodologias, como sala de aula invertida ou aprendizagem baseada em projetos. d) Uso das Tecnologias Digitais: Exploração de ferramentas como <u>Google Classroom, Drive, Meet, Kahoot!, Canva e Padlet</u> para implementar práticas ativas em sala de aula.	Os participantes deverão elaborar e apresentar sequências didáticas utilizando uma ou mais metodologias ativas, alinhadas aos conteúdos curriculares. Realização de simulações práticas em grupo, nas quais os professores desempenhem o papel de mediadores do processo de aprendizagem. Reflexão individual e em grupo sobre os aprendizados adquiridos e as possibilidades de aplicação prática no contexto escolar.

(conclusão)

Material de Apoio
BACICH, Lilian; MORÁN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. <i>In</i>: Coleção mídias contemporâneas - Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024. SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Material Didático Instrucional. Slides. 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/09/Material-Didatico-Instrucional-Sala-de-Aula-Invertida.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024. Ferramentas Tecnológicas: <i>Kahoot!</i>: Plataforma para criar <i>quizzes</i> interativos que podem ser usados em metodologias ativas. <i>Google Classroom</i> e <i>Drive</i>: Para organizar atividades e criar um ambiente colaborativo. <i>Google Meet</i>: Para reuniões e videoconferências. <i>Padlet</i>: Ferramenta para <i>brainstorms</i> e criação de murais virtuais colaborativos. <i>Canva</i>: Para criação de recursos visuais, mapas mentais e infográficos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Essa matriz formativa busca capacitar os docentes para implementar práticas pedagógicas inovadoras que estimulem o engajamento e o desenvolvimento integral dos estudantes. Moran (2015, p. 18) defende que "as metodologias ativas incentivam o aluno a ser agente de seu próprio aprendizado, com o professor assumindo o papel de facilitador". Complementarmente, Bacich e Moran (2017, p. 22) afirmam que "o uso dessas abordagens promove a integração entre teoria e

prática, contribuindo para a formação de competências previstas na BNCC". Nesse sentido, esperamos que as propostas elencadas nesta subseção sejam incorporadas às práticas docentes dos profissionais da escola. Assim, as formações serão consideradas como um alicerce essencial para o desenvolvimento dos professores, contribuindo para o aprimoramento de suas competências profissionais e para a qualificação contínua de sua prática pedagógica. Tais iniciativas visam não apenas atender às demandas curriculares e institucionais, mas também fortalecer a autoconfiança e a autonomia docente, promovendo uma prática reflexiva e inovadora, alinhada aos desafios educacionais contemporâneos.

4.4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PAE

O monitoramento e a avaliação do PAE constituem em etapas essenciais para garantir a efetividade das ações propostas, assegurando a execução adequada e a identificação de melhorias contínuas ao longo do processo. Esse monitoramento será realizado por meio de instrumentos sistemáticos que permitam acompanhar a implementação das ações e avaliar seus resultados de forma qualitativa e quantitativa. A equipe gestora será responsável por liderar essas etapas, promovendo a participação ativa de docentes e parceiros envolvidos.

O processo de monitoramento envolverá momentos durante as reuniões regulares para análise de progresso, realizadas ao final de cada semestre letivo. Nessas reuniões, a escola analisará os registros, como a ficha individual de atividades do Módulo 2, para verificar a adesão dos professores e o cumprimento das propostas realizadas nas reuniões coletivas. Adicionalmente, a análise das contribuições ao banco de materiais pedagógicos permitirá observar o engajamento dos docentes na construção colaborativa de recursos didáticos, além de identificar padrões de utilização e compartilhar boas práticas.

A avaliação das formações continuadas será conduzida por meio de instrumentos específicos, como questionários de feedback aplicados após cada ciclo formativo, permitindo aos docentes expressarem percepções sobre a relevância, a aplicabilidade e os impactos das formações no cotidiano escolar. Além disso, o acompanhamento de indicadores qualitativos, como a qualidade das discussões nas

reuniões coletivas e o alinhamento das atividades pedagógicas às normativas educacionais, complementar essa análise.

Com o objetivo de viabilizar o processo de avaliação das formações continuadas, foi elaborado um questionário específico apresentado no Apêndice F deste estudo. O questionário proposto visa medir a relevância, a aplicabilidade e o impacto das formações no contexto escolar, bem como o papel desempenhado pela equipe gestora no planejamento, no acompanhamento e na articulação dessas atividades. Estruturado com base em uma escala de concordância, o instrumento permite identificar percepções e níveis de satisfação dos docentes, abrangendo aspectos relacionados à qualidade das formações, ao engajamento profissional e à integração da comunidade escolar. Além disso, reconhecendo a dinamicidade do ambiente escolar, a equipe gestora terá autonomia para incluir outros aspectos que julgar necessários e realizar ajustes no instrumento, garantindo que ele permaneça alinhado às demandas emergentes e contribua para o aprimoramento contínuo das práticas formativas.

Com base nos resultados obtidos, o PAE poderá ser revisado anualmente, garantindo sua flexibilidade e adaptação às demandas emergentes da comunidade escolar. Por fim, os dados coletados serão sistematizados em relatórios semestrais, compartilhados com a equipe escolar, promovendo transparência e uma cultura de gestão democrática e participativa. Esse processo contínuo de monitoramento e avaliação assegurará que o PAE cumpra seu propósito de contribuir efetivamente para a valorização docente, a melhoria das práticas pedagógicas e a qualificação do ensino na escola estadual pesquisada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal compreender as dificuldades na implementação das atividades extraclasse docente no âmbito da E. E. Anísio Teixeira, e propor estratégias de gestão que visem contribuir para sua organização e efetividade. Para tanto, fez-se necessário compreender e contextualizar os marcos normativos que regem essa política, desde o âmbito federal até o contexto da rede estadual de Minas Gerais. A Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), conhecida como “Lei do Piso”, fixou o piso salarial dos professores do país e estabeleceu o limite máximo de 2/3 da carga horária do PEB na docência, e, dessa forma, garantiu 1/3 da jornada para um tempo reservado ao desenvolvimento de atividades sem o contato direto com os estudantes, conhecidas em Minas Gerais como atividades extraclasse de Módulo 2.

Por meio da pesquisa de campo, questionário virtual aplicado aos docentes e entrevista semiestruturada realizada com a equipe gestora, tivemos a oportunidade de compreender a percepção desses sujeitos e promover a articulação de como são implementadas as atividades extraclasse na escola, como eles gostariam que fossem desenvolvidas essas atividades, como estão dispostas na legislação vigente, tendo em conta o diálogo estabelecido com o referencial teórico utilizado no estudo. Verificamos que, embora as horas destinadas às atividades extraclasse sejam cumpridas, a equipe gestora pode contribuir para que os professores aproveitem esse tempo de forma mais eficaz, visando atender às demandas e às necessidades por eles enfrentadas.

A análise dos resultados, fundamentada no referencial teórico e nas normativas educacionais, reforçam a relevância das atividades extraclasse docente para a promoção de um ensino mais eficaz e colaborativo. Contudo, foram evidenciados entraves significativos que comprometem a implementação plena dessas atividades. Entre os principais desafios constatados, destacamos a alta rotatividade de servidores temporários convocados; a sobrecarga por repetição de tarefas administrativas; a falta de clareza, de compreensão e de objetivos das atividades extraclasse; as reuniões pouco produtivas devido ao foco excessivo em questões burocráticas e a escassez de formações continuadas, alinhadas às necessidades reais dos docentes.

A gestão pedagógica apresenta-se como elemento central na articulação das atividades extraclasse com os objetivos educacionais da escola. O referencial teórico, representado por autores como Libâneo (2004), Lück (2009a) e Tardif (2002), destaca o planejamento como uma ferramenta essencial para a organização das práticas pedagógicas. Entretanto, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de maior integração entre equipe gestora e o corpo docente no processo de planejamento e de execução dessas atividades.

O estudo apontou também a formação continuada como uma das principais demandas dos docentes, sendo percebida como essencial para a atualização das práticas pedagógicas e o fortalecimento da colaboração entre pares. Entretanto, identificamos que os encontros de formação oferecidos pela escola atualmente carecem de contextualização e pertinência em relação à realidade vivida pelos professores na escola. Esses dados evidenciam a necessidade de reformular as iniciativas de formação continuada para que sejam mais eficazes e atendam às especificidades do ambiente escolar.

Do mesmo modo, a sobrecarga de tarefas administrativas e burocráticas foi outro ponto crítico observado, limitando o tempo dos docentes para as atividades pedagógicas e para o planejamento. Essa situação impacta negativamente o clima organizacional e a motivação dos professores, reforçando a necessidade de intervenções que reduzam esse ônus e promovam um ambiente de trabalho mais favorável e colaborativo.

Com base nos resultados obtidos e no referencial teórico adotado, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) com iniciativas concretas para aprimorar a organização das atividades extraclasse. Dentre as propostas, destacamos a reorganização e o planejamento anual do Módulo 2, com definição clara de diretrizes, de metas e de registros; a criação de um banco de materiais pedagógicos colaborativo para compartilhamento de recursos didáticos, otimizando o tempo e promovendo a troca de boas práticas; e a implantação de ciclos semestrais de formação continuada, alinhadas às demandas reais dos professores. Ao reestruturar o Módulo 2, promover a colaboração docente e implementar as formações continuadas contextualizadas, esperamos melhorar as condições de trabalho e a valorização dos docentes, transformando os momentos extraclasse em oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional e aprimoramento da qualidade educacional.

Por fim, este estudo buscou contribuir para o avanço do debate sobre a organização das atividades extraclasse no contexto da Educação Básica, oferecendo um diagnóstico detalhado e propostas concretas de intervenção. Esperamos que os resultados obtidos possam subsidiar gestores escolares, professores e formuladores de políticas educacionais na busca por soluções que promovam uma gestão mais eficiente e uma Educação de qualidade.

Em um contexto educacional em constante transformação, as atividades extraclasse configuram-se como um elemento crucial para o aprimoramento da Educação. O compromisso coletivo entre gestores, professores e comunidade escolar é essencial para superar os desafios e construir um ambiente educacional mais equitativo e eficiente. Esperamos que este estudo inspire reflexões e ações que fortaleçam a educação pública em Minas Gerais e no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Leila; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Incompletude e Inacabamento: uma leitura do estético em Paulo Freire. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, p.01-10, jan./jun. 2010 Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/60/57>. Acesso em: 13 maio 2023.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 8 dez. 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017
- BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da Biblioteca Escolar: Metodologias, Enfoques e aplicação de Ferramentas de Gestão e Serviços de Biblioteca. **Ciência da Informação - Revista IBICT**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32- 42, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2>. Acesso em: 14 dez. 2024
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2021**: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília: MEC/Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717012.pdf>. Acesso em: 10 dez 2023.

EE. ANÍSIO TEIXEIRA. **Projeto Político Pedagógico PPP**. [S. l.: S. n.], 2020.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª edição. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13,

n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 11 fev. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. São Paulo: Unesp, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, jan./abr. 2014. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/issue/view/286>. Acesso em: 22 dez. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, 2017, v.17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/index>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Profissional capital**: Transformando o ensino em cada escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

IBGE. Índice de Desenvolvimento Humano. *In*: **Gov.br**, Brasília, [2010]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ribeirao-das-neves/pesquisa/37/30255?ano=2010>. Acesso em: 20 nov. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2014a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

INEP. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: MEC/Inep, 2014b. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

INEP. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 039/2014**. Indicador de Esforço Docente. Brasília: MEC/Inep, 2014c. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 1 abr. 2023.

INEP. Nível Socioeconômico (Inse) (2021). *In: Gov.br*, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 31 mar. 2023.

INEP. Complexidade de Gestão da Escola (2022). *In: Gov.br*, Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 19 mar. 2023.

INEP. Adequação da formação do docente (2022). *In: Gov.br*, Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 1 abr. 2023.

INEP. Esforço docente (2022). *In: Gov.br*, Brasília, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 31 mar. 2023.

LARCHERT, Jeanes Martins. **O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente**. Unidade 3. Volume 5. Material do Módulo 2 da disciplina Didática e Tecnologia do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus (BA): UESC, 2010. p. 55 - 82. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/dd1/5a6d65cca9e3817d48c5b0407a94bd3e.pdf> Acesso em 21 set. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009a.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. [S. l.: S. n], 2009b. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MACHADO, Jane do Carmo; RANGEL, Mary. Ateliê de formação continuada e em serviço: subsídios à atualização do conhecimento pedagógico na escola. *In:*

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-10. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323432060_Atelie_de_formacao_continuada_e_em_servico_subsidios_a_atualizacao_do_conhecimento_pedagogico_na_escola. Acesso em: 13 ago. 2023.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria Geral da Administração: Da Revolução Urbana à Revolução Digital**. 9ª edição. São Paulo: Atlas, 2015.

MEC. IDEB Apresentação. *In*: **Portal do MEC**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes->. Acesso em: 22 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 6.277, de 27 de dezembro de 1973**. Estabelece o Estatuto do Magistério de Ensino de 1º e 2º Grau do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: ALMG, 1973. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=6277&comp=&ano=1973&aba=js_textoOriginal. Acesso em: 28 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério público do estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 1977. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/7109/1977/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: ALMG, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Belo Horizonte: ALMG, 2013a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/46125/2013/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Gabinete da Secretária. **Ofício GS Circular nº 1.801, de 06 de junho de 2013**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/2013. Belo Horizonte: SEE/GS, 2013b. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Junho/1801.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Gabinete da Secretária. **Ofício Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às 'atividades extraclasse', de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/GS, 2016a. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 3.118, 17 de novembro de 2016**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Belo Horizonte: SEE, 2016b. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Incrigaodesignacao/RESOLUO-SEE-N-3.118.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 3.643, de 20 de outubro de 2017**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: SEE, 2017. Disponível em: <https://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/images/Dipe/RES-SEE-3643-de-20-10-2017.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular SB/SG nº 18, de 14 maio de 2018**. Belo Horizonte: SEE/SB/SG, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/396297433/Oficio-Circular-SB-SG-n-%C2%BA-18-2018>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Termo de Compromisso [Diretor de Escola Estadual]. Belo Horizonte: SEE, 2019. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BAD70FC39-ED50-4C83-9BBA-948CD47DAD7C%7D_Microsoft_Word_Termo_de_Compromisso_Diretor.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui 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: SEE, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **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: SEE, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.920, de 06 de outubro de 2023**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024**. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 5.086, de 30 de outubro de 2024**. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Ensino de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2025. Belo Horizonte: SEE, 2024b. Disponível em: <https://www.sinduteuberlandia.com.br/images/resolucao-55.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAYO, Maria Célia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa (PR): Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução Lucy Magalhães. 6ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez.

2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

OLIVEIRA, Lucas Miranda de. **A implementação das atividades extraclasse dos professores da escola estadual de Umburatinha – Bertópolis/MG e as possibilidades para a formação continuada**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora (MG), 2021. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-LUCAS-MIRANDA-DE-OLIVEIRA-COM-ASSINATURAS-E-FICHA-CATALOGR%C3%81FICA.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n.169, p. 876-900, jul./set. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 5ª edição. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PINHEIRO, Elaine Vieira; SALERMO, Soraia Kfourir. Planejamento educacional: um olhar a partir da fala dos profissionais. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. edição. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em:
http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf.
Acesso em: 8 dez. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e Métodos. 5ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – QUADRO DE PESSOAL DA EEAT 2023

QUADRO DE QUANTIFICAÇÃO DE PESSOAL - Fontes: SISAP/SYSADP					
Cargos		Nº de Profissionais			Total
		Efetivos	Convocados/Contratados	Autorização Especial	
Diretor		1	-	-	1
Vice-Diretor		3	-	-	3
Secretário de Escola		2	-	-	2
ATB		6	4	-	10
ASB	Ensino Regular	-	24	-	24
	Educação Integral	-	-	-	-
	Educação Especial	-	-	-	-
AEB		-	-	-	-
EEB		1	3	-	4
PEB	PEUB	2	2	-	4
	Professor Eventual	-	-	-	-
	Regente de Turma	-	-	-	-
	Regente de Aulas	33	16	-	49
	AEE/Sala de Recursos	-	1	-	1
	Professor de Apoio à Comunicação	-	10	-	10
	Tradutor Intérprete de Libras	-	2	-	2
	Guia Intérprete	-	-	-	-
	Regente de Aulas (APAE)	-	-	-	-
	Regente de Turmas (APAE)	-	-	-	-
Total Geral		48	62	-	110

Fonte: Sistema Sysadp – Controle de Quadro de Pessoal SEE/MG (2023).

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
DESENVOLVIDA JUNTO À EQUIPE GESTORA (VICE E EEB)**

- 01 - De modo geral, como são organizadas as atividades extraclasse na escola?
- 02 - Para você, qual é a função das atividades extraclasse?
- 03 - Você encontra dificuldades para a realização dos encontros coletivos e/ou para o acompanhamento dos docentes? Em caso positivo, quais são elas?
- 04 - Como as atividades extraclasse podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor?
- 05 - Como se desenvolve a formação dos professores nas reuniões pedagógicas?
- 06 - Qual é a sua percepção em relação ao tempo de reunião de formação com os professores? Comente um pouco sobre ela.
- 07 - Como você avalia o desenvolvimento das atividades extraclasse na escola nos momentos de encontros coletivos com todos os professores?
- 08 - Como você avalia o desenvolvimento das atividades extraclasse na escola nos momentos individuais?
- 09 - Existe acompanhamento, por parte da equipe gestora, do desenvolvimento dessas atividades? Como ocorre?
- 10 - Que dificuldades você identifica no desenvolvimento dessas atividades na escola?
- 11 - Qual é a reação observada dos professores em relação às orientações da especialista?
- 12 - O que você acha que poderia ser desenvolvido nos horários extraclasse de Módulo 2?
- 13 - Para você, em que medida as ações propostas durante a realização das atividades extraclasse tem alcançado os objetivos estabelecidos pela legislação atual?
- 14 - Na sua percepção, quais seriam as necessidades dos professores para esses horários e atividades?
- 15 - Como esses horários poderiam contribuir para o desenvolvimento de nossa escola?

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Oliveira (2021).

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS
DOCENTES DA EEAT**

01. Qual é sua faixa de idade?

- ☐ 19 a 24 anos.
- ☐ 25 a 34 anos.
- ☐ 35 a 44 anos.
- ☐ 45 a 54 anos.
- ☐ 55 a 64 anos.
- ☐ 65 ou mais.

02. Qual é o seu vínculo empregatício com esta escola?

- ☐ Efetivo.
- ☐ Convocado.

03. Qual é o seu tempo total de experiência docente?

- ☐ Até 4 anos.
- ☐ 5 a 9 anos.
- ☐ 10 a 14 anos.
- ☐ 15 a 19 anos.
- ☐ 20 anos ou mais.

04. Qual é o número de aulas semanais que você leciona nesta escola? (Considere todos os cargos).

- ☐ Até 16 aulas.
- ☐ 17 a 24 aulas.
- ☐ 25 a 31 aulas.
- ☐ 32 aulas ou mais.

05. Você leciona em outra escola? Em caso afirmativo, a outra escola que você leciona pertence a qual rede de ensino?

- ☐ Sim, na rede municipal.
- ☐ Sim, na rede estadual.
- ☐ Sim, na rede federal.
- ☐ Sim, na rede particular.
- ☐ Não leciono em outra escola.

06. Exerce outra atividade profissional além da docência?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

07. Qual é o seu último nível de formação acadêmica:

- ☐ Graduação em processo.
- ☐ Graduação tecnológica (Tecnólogo).
- ☐ Graduação: bacharelado com complementação pedagógica.
- ☐ Graduação: licenciatura plena.
- ☐ Pós-graduação *lato sensu* (especialização, MBA).
- ☐ Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado).

08. Já realizou algum curso que contribuiu para sua prática docente?

- ☐ Cursos de aperfeiçoamento e extensão de iniciativa própria.
- ☐ Cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação.
- ☐ Cursos promovidos pela escola.
- ☐ Não realizei nenhum curso que foi relevante para minha prática docente.

09. Tem interesse em fazer outros cursos e formações?

- ☐ Cursos livres (técnicos/aperfeiçoamento/extensão).
- ☐ 2º graduação (licenciatura/bacharelado).
- ☐ Pós-graduação *lato sensu* (especialização, MBA).
- ☐ Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado).
- ☐ Não tenho interesse.

10. De que forma você procura se capacitar e se formar para exercer a docência?
(Pode marcar mais de uma opção se for o caso).

- ☐ De forma autodidata.
- ☐ Cursos diversos (pós, cursos livres, etc.).
- ☐ Participando de eventos/palestras.
- ☐ Participando de reuniões de Módulo 2.
- ☐ Outros.

11. Participou, nos últimos 2 anos, de alguma capacitação (palestras, cursos presenciais ou on-line, roda de conversa etc.)?

- ☐ Sim, oferecido pela SEE (Escola de Formação).
- ☐ Sim, oferecido pela SRE.
- ☐ Sim, oferecido pela E. E. Anísio Teixeira.
- ☐ Sim, por iniciativa própria.
- ☐ Não participei.

12. Em sua opinião, o que mais dificulta a realização de cursos de formação e capacitação em serviço?

- ☐ Recursos financeiros: custos associados à Educação.
- ☐ Desmotivação: falta de interesse no campo acadêmico e/ou falta de clareza sobre os objetivos educacionais.
- ☐ Compromissos pessoais: família, trabalho e outras responsabilidades.
- ☐ Fatores emocionais: ansiedade, estresse, depressão e/ou outros problemas de saúde.
- ☐ Outros.

13. Como você analisa a implementação dessa política de Módulo 2, que institui 1/3 da carga horária do professor para o cumprimento de atividades extraclasse?

14. Com relação à formação continuada em serviço:

- ☐ Considero importante, mas não é possível acontecer na escola, devido à rotina da mesma.
- ☐ Considero importante e possível de acontecer na escola.
- ☐ Não considero importante, pois a formação inicial é suficiente.

15. Sobre realizar formação continuada em contexto nas reuniões pedagógicas do Módulo 2, qual resposta se aproxima mais da sua opinião?

- () Criar outros espaços para os avisos e utilizar todas as reuniões de Módulo 2 para formação continuada da equipe.
- () Reservar algumas reuniões ao longo do ano para fazer a formação continuada em serviço.
- () Buscar parcerias (Empresas, Universidades, etc.) para promover a formação continuada na escola.
- () Não acredito ser possível realizar formação continuada em serviço nas reuniões de Módulo 2.

16. Como são desenvolvidas as atividades extraclasse (Módulo 2) dos professores na escola? Para responder, considere as atividades coletivas e individuais.

17. Qual é a regularidade das reuniões pedagógicas nesta escola?

- () Semanalmente.
- () Quinzenalmente.
- () Mensalmente.
- () Bimestral.
- () Outros.

18. Quais são as atividades que você utiliza mais tempo durante o horário de Módulo 2? (Marque 3 das alternativas que estão mais próximas da sua realidade).

()	Reunião Pedagógica.
()	Preenchimento de diários.
()	Elaboração de relatório.
()	Elaboração/Correção de Atividades/Avaliações.
()	Preparação de materiais didáticos.
()	Planejamento Anual/Semanal/Diário.
()	Capacitação/Licenciatura/Especialização de iniciativa própria.
()	Atendimento a estudantes/pais ou responsáveis.
()	Outras Atividades.

19. Para você, qual é a função das atividades extraclasse (Módulo 2) realizadas pelos professores?

20. Após uma reunião de Módulo 2, na sua escola, você geralmente sai dela:

- () Estimulado a melhorar sua docência devido às trocas de experiências entre os colegas.
- () Motivado, pois houve um aprendizado importante para sua prática em sala de aula.
- () Cansado, pois sente que não surtiu efeito na sua vida profissional.
- () Desmotivado, pois ainda que tenham sido tratados assuntos importantes, sinto que não será praticado ou esquecido pela equipe docente.
- () Indiferente, pois cumpriu seu horário de trabalho.

21. Como as atividades extraclasse (Módulo 2) desenvolvidas na escola tem impacto sobre sua prática docente?

22. Em que nível as atividades extraclasse desenvolvidas na escola agem sobre sua prática docente? Considere uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor nível e 5 o maior.

Práticas/Níveis	1	2	3	4	5
Promove a formação continuada dos professores no espaço escolar.	()	()	()	()	()
Possibilita discussões teóricas e práticas entre os docentes da escola.	()	()	()	()	()
Possibilita discussões teóricas e práticas entre os docentes da escola.	()	()	()	()	()
Diminui a carga de trabalho a ser levada para casa.	()	()	()	()	()
Permite o planejamento coletivo.	()	()	()	()	()
Possibilita o planejamento de atividades com acompanhamento da equipe gestora.	()	()	()	()	()
Valoriza o docente por disponibilizar 1/3 da carga horária do cargo para atividades extraclasse.	()	()	()	()	()

23. De qual forma você gostaria que fossem conduzidas as atividades extraclasse (Módulo 2)?

24 Considerando que o Especialista de Educação Básica (EEB) tem papel estratégico na gestão pedagógica das escolas, atuando na formação e na orientação aos professores, no acompanhamento aos estudantes e na articulação com a comunidade, como você avalia a atuação das especialistas da escola? Considere uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor nível e 5 o maior.

	1	2	3	4	5
Exerce em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar.	()	()	()	()	()
Atua como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade.	()	()	()	()	()
Planeja, executa e coordena cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço.	()	()	()	()	()
Participa da elaboração do calendário escolar.	()	()	()	()	()
Participa das atividades do Conselho de Classe ou coordena-as.	()	()	()	()	()
Exerce atividades de apoio à docência.	()	()	()	()	()
Exerce outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento da Lei nº 15.293/2004 e no Regimento Escolar.	()	()	()	()	()

25. Como você avalia o desenvolvimento das atividades extraclasse na escola quando:

Atividades Níveis	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Realizadas nas reuniões coletivas.	()	()	()	()	()
Realizadas individualmente.	()	()	()	()	()
Realizadas individualmente, com acompanhamento de algum membro da equipe gestora.	()	()	()	()	()

26. Para você, em que medida as ações propostas durante a realização das atividades extraclasse dos professores têm alcançado os objetivos estabelecidos pela legislação atual?

()	Alcance total.
()	Alcance parcial.
()	Alcance mínimo.
()	Desconheço a legislação atual.

27. Do seu ponto de vista, quais temas deveriam ser abordados durante a realização das atividades extraclasse dos professores, realizadas na escola?

28. Como você avalia os dias/horários de realização das atividades de Módulo 2 na escola?

Atividades/Níveis	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Dias/horários - Individual	()	()	()	()	()
Dias/horários - Coletiva	()	()	()	()	()

29. Como você avalia a duração das atividades na escola?

Atividades/Níveis	Insuficiente	Regular	Suficiente	Tempo em excesso
Duração - Individual	()	()	()	()
Duração - Coletiva	()	()	()	()

30. Como você avalia a organização das atividades extraclasse realizadas nos encontros coletivos? Relacione alguns aspectos que julgar positivos ou negativos, conforme o caso.

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Oliveira (2021).

APÊNDICE D – CONVITE DE PESQUISA ENVIADO POR E-MAIL AOS DOCENTES DA EEAT

Caro(a) Professor(a),

Espero que esteja bem. Gostaria de convidá-lo(a) para participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada "Atividades extraclasse docente: os desafios de sua implementação em uma escola estadual de Minas Gerais", que tem como objetivo a busca pela reflexão e pelo aprimoramento da prática docente, além de fomentar práticas de gestão nas escolas mineiras que visem à implementação efetiva dessa política.

Sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa. Para participar, **basta preencher um questionário virtual** que contém 30 questões. O tempo estimado para responder é de apenas 7 minutos. É importante ressaltar que a pesquisa é totalmente anônima, ou seja, não há nenhum tipo de identificação associada às respostas e **estará disponível até 05 de julho.**

A sua opinião e experiência são valiosas para compreender os desafios e as possibilidades na implementação das atividades extraclasses. Com suas contribuições, poderemos propor soluções mais eficazes para melhorar tais aspectos no ambiente escolar.

Para acessar o questionário, por favor, clique no seguinte link: <https://forms.gle/q6SMAZiVEJB8rQVb7>

Se tiver alguma dúvida ou precisar de mais informações, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail hermano.sa@educacao.mg.gov.br

Agradeço antecipadamente pela sua participação e apoio nesta pesquisa. Sua colaboração é fundamental para o avanço do conhecimento na área da Educação.

Atenciosamente,

Hermano Homero Gomes de Sá
Pesquisador de Mestrado
Universidade Federal de Juiz de Fora

**APÊNDICE E – FICHA INDIVIDUAL DE REGISTRO DE CUMPRIMENTO DE MÓDULO 2 PARA ACOMPANHAMENTO
PEDAGÓGICO**

MASP: _____ **PROFESSOR (A):** _____

CARGA HORÁRIA MÓDULO: _____ **TURNO:** _____ **ANO:** _____ **MÊS:** _____

DATA	ENTRADA	SAÍDA	ATIVIDADE REALIZADA	ASSINATURA DIÁRIA	ASSINATURA EEB

As atividades extraclasse (Módulo 2) são atividades relacionados ao planejamento docente, estudo, reuniões coletivas ou individuais e demais atividades orientadas pela escola e pelos documentos normativos, que devem ser cumpridas na própria escola e/ou em local de livre escolha do professor, observada a respectiva carga horária correspondente a cada professor e observadas as orientações Resolução nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, do Ofício Circular nº 2.663/2016 e demais documentos orientadores. O cumprimento da carga horária e registro da atividade é de responsabilidade do professor. Ao final de cada mês, essa folha preenchida deve ser entregue ao EEB para registro e arquivo.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES

Instruções:

Este questionário tem como objetivo avaliar a relevância, a aplicabilidade e o impacto das formações continuadas, bem como o papel da equipe gestora no planejamento, no acompanhamento e na articulação dessas atividades. Responda a cada item com base na sua percepção, utilizando a escala de concordância abaixo:

1. Concordo totalmente.
 2. Concordo mais do que discordo.
 3. Discordo mais do que concordo.
 4. Discordo totalmente.
-

1. Relevância da Formação

1.1. O tema da formação foi relevante para minha prática pedagógica.

() 1 () 2 () 3 () 4

1.2. Os conteúdos abordados atenderam às necessidades do cotidiano escolar.

() 1 () 2 () 3 () 4

1.3. A formação contribuiu para ampliar meus conhecimentos e habilidades profissionais.

() 1 () 2 () 3 () 4

2. Papel da Equipe Gestora no Processo Formativo

2.1. A equipe gestora articulou adequadamente o planejamento da formação com as demandas da escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

2.2. A equipe gestora acompanhou e supervisionou de forma efetiva o processo de implementação da formação.

() 1 () 2 () 3 () 4

2.3. A equipe gestora incentivou a participação e o engajamento de todos os profissionais envolvidos.

() 1 () 2 () 3 () 4

2.4. A equipe gestora promoveu um ambiente de diálogo e cooperação durante as formações.

() 1 () 2 () 3 () 4

3. Planejamento e Organização das Formações

3.1. A formação foi bem planejada e organizada em termos de estrutura e cronograma.

() 1 () 2 () 3 () 4

3.2. A carga horária foi adequada para o desenvolvimento dos temas abordados.

() 1 () 2 () 3 () 4

3.3. As atividades propostas durante a formação foram alinhadas às necessidades pedagógicas da escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

4. Impacto e Aplicabilidade das Formações

4.1. Os conteúdos apresentados têm aplicabilidade prática na minha rotina profissional.

() 1 () 2 () 3 () 4

4.2. A formação contribuiu para melhorar minha atuação pedagógica e/ou administrativa.

() 1 () 2 () 3 () 4

4.3. Percebo que as formações têm potencial para gerar impacto positivo na qualidade do ensino e nos resultados dos alunos.

() 1 () 2 () 3 () 4

5. Relações Interpessoais e Integração da Comunidade Escolar

5.1. A formação incentivou a colaboração e a troca de experiências entre os profissionais da escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

5.2. As atividades propostas integraram diferentes setores da escola (docentes, equipe técnica, alunos, comunidade).

() 1 () 2 () 3 () 4

5.3. A formação reforçou a articulação entre os profissionais da escola e a comunidade escolar.

() 1 () 2 () 3 () 4

6. Satisfação Geral

6.1. Estou satisfeito(a) com a condução geral das formações continuadas.

() 1 () 2 () 3 () 4

6.2. A formação atendeu às minhas expectativas profissionais.

() 1 () 2 () 3 () 4

6.3. Recomendaria esta formação a outros colegas da escola.

() 1 () 2 () 3 () 4

Comentários adicionais (opcional):

Se desejar, utilize o espaço abaixo para compartilhar sugestões, críticas ou observações relacionadas à formação

ANEXO A – CALENDÁRIO ESCOLAR SEE MG 2025

Anexo I						
(a que se refere o § 1º do artigo 2º da RESOLUÇÃO SEE Nº 5086, de 30 de outubro de 2024)						
Calendário Escolar 2025						
DL: 00 janeiro DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1FN	2F	3F	4F
5F	6F	7F	8F	9F	10F	11F
12F	13F	14F	15F	16F	17F	18F
19F	20F	21F	22F	23F	24F	25F
26F	27F	28F	29F	30F	31F	
01• Confraternização Universal						
DL: 16 fevereiro DE: 05						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3DE	4DE	5DE	6DE	7DE	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22SL
23	24	25	26	27	28	
DL: 18 março DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3R	4R	5R	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
18• Sexta-Feira Santa						
21• Tiradentes						
DL: 19 abril DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17R	18FN
19	20	21FN	22	23	24	25
26	27	28	29	30		
DL: 21 maio DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1FN	2	3	
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28CE	29	30	31
01• Dia do Trabalho						
DL: 20 junho DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19R	20R	21
22	23	24	25	26	27	28SL
29	30					
DL: 13 julho DE: 01						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8T	9DE/EIR	10R	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21R	22R	23R	24R	25R	26R
27R	28R	29R	30R	31R		
DL: 21 agosto DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1R	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11DD	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23SL
24	25	26	27	28	29	30
31						
DL: 22 setembro DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7FN	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				
DL: 18 outubro DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12FN	13R	14R	15R	16R	17R	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
DL: 19 novembro DE: 00						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2FN	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15FN
16	17	18	19	20FN	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						
DL: 13 dezembro DE: 04						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17T	18DE/EIR	19DE/EIR	20
21	22DE/EIR	23DE/EIR	24R	25FN	26R	27R
28R	29R	30R	31R			
07• Independência do Brasil						
12• Nossa Senhora Aparecida						
02• Finados						
15• Proclamação da República						
20• Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra						
25• Natal						
F Férias Escolares FN Feriado Nacional I Início ano/semestre letivo T Término ano/semestre letivo SL Sábado letivo DE Dia escolar EIR Estudos Independentes de Recuperação R Recesso CE Dia Nacional do Censo Escolar DD Dia de Busca Ativa						
Organização anual 1º bimestre 2º bimestre 3º bimestre 4º bimestre Atividades Avaliativas da Rede a) 20/02 a 14/03: Avaliação Diagnóstica Rede b) 10 a 19/11: SIMAVE c) 22 e 24/04: 1º simulado ENEM d) 19 e 21/08: 2º simulado ENEM e) 26/03, 21/05, 25/06., 17/09, 08/10: Teste de redação ENEM						
Organização semestral 1º bimestre/1º semestre 2º bimestre/1º semestre 1º bimestre/2º semestre 2º bimestre/2º semestre						
Bimestres 10/02 a 25/04 28/04 a 08/07 10/07 a 30/09 01/10 a 17/12						
Conselhos de classe 15/04 a 25/04 1º/07 a 08/07 23/09 a 30/09 10/12 a 17/12						
Reuniões de pais/responsáveis 28/04 a 12/05 09/07 a 05/08 1º/10 a 21/10 18/12 a 23/12						

Fonte: Anexo I da Resolução nº 5.086, de 30 de outubro de 2024 (Minas Gerais, 2024b).