

**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**

Franciane Lopes de Sá Rezende

Planejamento pedagógico: impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais

Juiz de Fora

2026

Franciane Lopes de Sá Rezende

Planejamento pedagógico: impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rosa C. P. Moreira Oliveira

Juiz de Fora

2026

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

Rezende, Franciane Lopes de Sá.

Planejamento pedagógico : impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais / Franciane Lopes de Sá Rezende. -- 2026.

273 p. : il.

Orientadora: Ana Rosa C. P. Moreira Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Planejamento pedagógico. 2. Gestão escolar. 3. Gestão democrática. 4. Gestão pedagógica. 5. Professores eventuais. I. Oliveira, Ana Rosa C. P. Moreira, orient. II. Título.

Franciane Lopes de Sá Rezende

Planejamento pedagógico: impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 26 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.⁽²⁾Dr.⁽²⁾. Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.⁽²⁾Dr.⁽²⁾. Miriam Raquel Piazzini Machado

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.⁽²⁾Dr.⁽²⁾. Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

Juiz de Fora, 10/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por Ana Rosa Costa Picanco Moreira, Professor(a), em 06/04/2026, às 19:40, 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 MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO, Usuário Externo, em 07/04/2026, às 10:16, 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 Luciana da Silva de Oliveira, Usuário Externo, em 07/04/2026, às 11:37, 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-Uffl (www2.uffl.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2870287 e o código CRC C6D0E480.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a oportunidade de ingressar no mestrado e por ter me sustentado ao longo de todo esse percurso, especialmente após um longo período afastada dos estudos acadêmicos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, pelo acompanhamento e pelas contribuições ao longo do processo de pesquisa.

À agente de suporte acadêmico, Thalita Regina de Oliveira Portela, pelo carinho, atenção e orientação durante uma etapa decisiva desta caminhada. Agradeço, especialmente, pela sensibilidade, pela paciência e pela dedicação com que me acompanhou, por acreditar em mim mesmo nos momentos de maior insegurança e me incentivar a seguir em frente nas fases mais desafiadoras desse percurso.

Ao meu esposo, pelo incentivo constante à continuidade dos estudos, pela paciência e compreensão diante das ausências e, sobretudo, pelo apoio incondicional nos momentos de maior cansaço e estresse. Seu companheirismo, sua presença acolhedora e seu encorajamento diário foram essenciais para que eu não desistisse e conseguisse seguir firme ao longo de todo esse percurso.

Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado, acreditando que seria possível e acompanhando cada conquista com orgulho. Obrigada por serem meus exemplos e minha base.

Aos amigos e colegas da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, pelo apoio, à equipe gestora pela disponibilidade e pela confiança ao longo de todo o percurso da pesquisa, e às professoras eventuais, pela abertura ao diálogo e pela disponibilidade em contribuir para a construção deste estudo.

Às membras da banca de qualificação e também de defesa, Miriam Raquel Piazzini Machado e Luciana da Silva de Oliveira, pelas orientações e contribuições que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos agentes de suporte acadêmico que fizeram parte dessa trajetória, em especial à Juliana Cantarino, pelo apoio e pelas orientações nos primeiros passos que deram origem a esse tema de pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para tornar esse processo mais leve e prazeroso, minha eterna gratidão e o meu sincero muito obrigada.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2008, p. 39).

RESUMO

Este estudo examinou as práticas de gestão escolar relacionadas ao planejamento pedagógico e os impactos dessa organização na atuação do professor eventual, em uma escola pública estadual de Minas Gerais. Diante disso, a questão que orientou a dissertação foi: qual é o papel do planejamento pedagógico na atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos iniciais em Minas Gerais? Como objetivo geral buscou-se compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos iniciais de Minas Gerais. Para o alcance do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever as práticas de gestão e a atuação do professor eventual, com ênfase no planejamento pedagógico; (ii) analisar o espaço destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão e suas implicações para a atuação do professor eventual e; (iii) propor um Plano de Ação Educacional voltado ao planejamento pedagógico, contemplando a atuação da gestão e do professor eventual, visando à manutenção de práticas exitosas e à mitigação de problemas. Para fundamentar as discussões propostas foram mobilizados os conceitos de planejamento pedagógico (Alves; Araujo, 2009; Lück, 2009; 2012; Peres *et al.*, 2024), gestão escolar (Lück, 2009; Santos *et al.*, 2021), gestão democrática (Silva; Terra, 2021; Souza, 2007) e gestão pedagógica (Jesus Júnior, 2015; Libâneo, 2004). Quanto à metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e com as professoras eventuais. Os resultados apontaram para fragilidades na organização do planejamento pedagógico, especialmente no que se refere à participação do professor eventual, para dificuldades de acesso aos registros de planejamento e para ausência de protocolos institucionais para lidar com substituições em situações de absenteísmo docente, o que impacta diretamente a continuidade do trabalho pedagógico. A partir dessas constatações, o estudo propôs um Plano de Ação Educacional (PAE) composto por ações voltadas à formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e da organização do planejamento pedagógico, à institucionalização de espaços de planejamento coletivo, à organização e compartilhamento sistemático dos registros de planejamento e à criação de um protocolo institucional para orientar as substituições docentes em

ausências inesperadas, buscando contribuir para o fortalecimento da gestão pedagógica e para a continuidade das ações educativas na escola investigada.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico. Gestão escolar. Gestão democrática. Gestão pedagógica. Professores eventuais.

ABSTRACT

This study examined school management practices related to pedagogical planning and the impacts of this organization on the work of temporary substitute teachers in a public state school in Minas Gerais, Brazil. In this context, the research question guiding the dissertation was: what is the role of pedagogical planning in the work of substitute teachers in a public state elementary school in Minas Gerais? The general objective was to understand how pedagogical planning affects the work of temporary substitute teachers in a public state elementary school in Minas Gerais. To achieve this objective, the following specific objectives were established: (i) to describe management practices and the work of temporary substitute teachers, with emphasis on pedagogical planning; (ii) to analyze the space allocated to pedagogical planning within management practices and its implications for the work of temporary substitute teachers; and (iii) to propose an Educational Action Plan focused on pedagogical planning, encompassing the actions of school management and temporary substitute teachers, aiming to maintain successful practices and mitigate identified problems. The discussions were theoretically grounded in concepts of pedagogical planning (Alves; Araújo; 2009; Lück, 2009; 2012; Peres et al., 2024), school management (Lück, 2009; Santos et al., 2021), democratic management (Silva; Terra, 2021; Souza, 2007), and pedagogical management (Jesus Júnior, 2015; Libâneo, 2004). Regarding the methodology, a qualitative approach was adopted, including bibliographic research, document analysis, and field research. As data collection instruments, six semi-structured interviews were conducted with the school management team and with temporary substitute teachers. The results indicated weaknesses in the organization of pedagogical planning, especially concerning the participation of temporary substitute teachers, as well as difficulties in accessing planning records and the absence of institutional protocols to deal with substitutions in situations of teacher absenteeism, which directly impacts the continuity of pedagogical work. Based on these findings, the study proposed an Educational Action Plan composed of actions aimed at formalizing the pedagogical roles of temporary substitute teachers and the organization of pedagogical planning, institutionalizing spaces for collective planning, organizing and systematically sharing planning records, and creating an institutional protocol to guide teaching substitutions in unexpected absences, seeking to contribute

to the strengthening of pedagogical management and to the continuity of educational actions in the investigated school.

Keywords: Pedagogical planning. School management. Democratic management; pedagogical management; temporary substitute teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese dos principais referenciais normativos sobre gestão escolar e planejamento pedagógico	26
Quadro 2 – Meta 17 do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais e estratégias associadas	36
Figura 1 – Integração entre a BNCC, CRMG, PPP e os planos de aula	44
Quadro 3 – Tipos de licenças/afastamento no estado de Minas Gerais.....	50
Quadro 4 – Projetos pedagógicos desenvolvidos na escola pesquisada (2022)	66
Quadro 5 – Registros do termo “planejamento” no Regimento Escolar da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens	74
Quadro 6 – Registros do termo “planejamento” no PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens.....	79
Quadro 7 – Registros do termo “planejar” no PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens	81
Quadro 8 – Assuntos abordados nas pautas de reunião de atividade extraclasse coletivas - 2022	119
Quadro 9 – Assuntos abordados nas pautas e atas de reunião de atividade extraclasse coletivas – 2023.....	123
Quadro 10 – Assuntos abordados nas pautas de reunião de atividade extraclasse coletivas – 2024.....	128
Quadro 11 – Continuação dos assuntos abordados nas pautas de reunião de atividade extraclasse coletivas – 2024	130
Quadro 12 – Assuntos abordados nas pautas de reunião de atividade extraclasse coletivas – 2025.....	134
Quadro 13 – Perfil dos participantes entrevistados	140
Quadro 14 – Cursos ofertados pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (SEE/MG)	145
Quadro 15 – Síntese das fases do ciclo de vida profissional docente.....	152
Quadro 16 – Síntese dos principais problemas identificados a partir da pesquisa..	207
Quadro 17 – Ação 1: Formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e da organização do planejamento pedagógico.....	212

Quadro 18 – Ação 2: Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros	220
Quadro 19 – Ação 3: Institucionalização de protocolo para organização das substituições docentes em ausências inesperadas	226
Quadro 20 – Ação 4: Monitoramento e revisão das ações do Plano de Ação Educacional	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas por turno na escola pesquisada (2025)	63
Tabela 2 – Funcionários da escola pesquisada (2025)	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
EaD	Educação a Distância
EEB	Especialista em Educação Básica
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
IA	Inteligência Artificial
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem
NAEs	Núcleos de Acolhimento Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professor Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDGE	Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares
PEB	Professor de Educação Básica
PEE-MG	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PET	Plano de Estudo Tutorado

PEUB	Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: CONTEXTUALIZAÇÃO	25
2.1 MARCOS NORMATIVOS E DIRETRIZES NACIONAIS E ESTADUAIS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	25
2.1.1 O professor eventual na rede estadual de Minas Gerais	48
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS	58
2.3 ESTRUTURA DA GESTÃO ESCOLAR E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS	69
3 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA: INTERFACES ENTRE O REFERENCIAL TEÓRICO E OS DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA	88
3.1 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E ABORDAGENS	88
3.2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO PARTE DA GESTÃO	98
3.2.1 O absenteísmo docente e o papel do professor eventual	105
3.3 METODOLOGIA	113
3.4 REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EVENTUAIS E DA EQUIPE GESTORA SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	116
3.4.1 Análise das atas e pautas de reuniões	117
3.4.2 Análise das entrevistas com a equipe gestora e professores eventuais	138
3.4.2.1 <i>Eixo 1 – Perfil dos participantes</i>	139
3.4.2.2 <i>Eixo 2 – O trabalho da gestão escolar: funções exercidas e desafios enfrentados</i>	156
3.4.2.3 <i>Eixo 3 – O planejamento pedagógico</i>	173
3.4.2.4 <i>Eixo 4 – A atuação das professoras eventuais</i>	191
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): UMA PROPOSTA PARA A ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS	206
4.1 DELINEAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	210

4.1.1	Formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e da organização do planejamento pedagógico	211
4.1.2	Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros.....	218
4.1.3	Institucionalização de protocolo para organização das substituições docentes em ausências inesperadas.....	224
4.1.4	Monitoramento e revisão das ações do Plano de Ação Educacional	227
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
	REFERÊNCIAS.....	237
APÊNDICE A	– ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR E VICE-DIRETOR.....	255
APÊNDICE B	– ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA	258
APÊNDICE C	– ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES EVENTUAIS	261
APÊNDICE D	– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCL	264
APÊNDICE E	– MODELO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR ANO DE ESCOLARIDADE (TRIMESTRAL).....	266
APÊNDICE F	– MODELO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR TURMA (SEMANAL)	268
APÊNDICE G	– MODELO DE PROTOCOLO PARA ORGANIZAÇÃO DAS SUBSTITUIÇÕES DOCENTES EM SITUAÇÕES DE AUSÊNCIAS INESPERADAS	270

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação ofertada nas escolas públicas brasileiras depende de uma série de fatores interligados, entre os quais se destaca a capacidade da gestão escolar de organizar e articular o trabalho pedagógico de forma estratégica, conforme discutem autores como Silva e Terra (2021), De Souza (2003) e Jesus Júnior (2015). Em um cenário educacional marcado por desafios como a rotatividade docente e a sobrecarga administrativa, analisados por Santos *et al.* (2021), Carvalho, Oliveira e Lima (2014) e Caixeta (2024), torna-se essencial refletir sobre práticas de gestão que promovam a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o planejamento pedagógico cumpre um papel central, funcionando como instrumento de organização das ações educativas e como espaço privilegiado de reflexão coletiva sobre a prática escolar.

De acordo com Fortes *et al.* (2018), Alves e Araújo (2009) e Oliveira (2016), planejar não se resume a prever conteúdos e atividades. Trata-se de um processo que envolve análise da realidade escolar, definição de objetivos comuns, diálogo entre os diferentes sujeitos da escola e tomada de decisões fundamentadas. Quando assumido como prática permanente e participativa, o planejamento contribui para garantir a continuidade das ações educativas, mesmo diante de imprevistos como ausências docentes (César, 2020).

A gestão escolar, por sua vez, é o agente articulador que promove as condições para que esse planejamento ocorra de maneira eficaz (Fortes *et al.*, 2018). Desse modo, mais do que executar rotinas administrativas, a equipe gestora tem como função a mobilização dos profissionais da educação, a promoção de espaços de escuta e tomada de decisão coletiva e o direcionamento das ações pedagógicas com intencionalidade e coerência (Santos *et al.*, 2021). Nessa interface entre planejamento e gestão, é possível a construção de bases para práticas educacionais mais consistentes, integradas e que possam incluir, de forma mais efetiva, o professor eventual no âmbito das escolas mineiras.

No tocante a essa função, segundo a Resolução SEE nº 4.925, de 10 de novembro de 2023, que define as normas para a organização do quadro de pessoal das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o professor eventual é o responsável por substituir docentes temporariamente ausentes (por motivo de afastamento por saúde, luto, participação em eleições, entre outros). Além disso,

também colabora com a supervisão pedagógica, especialmente no desenvolvimento de atividades de intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem (Minas Gerais, 2023a).

Dada a natureza de sua atuação, o professor eventual desempenha um papel fundamental na continuidade do trabalho pedagógico, uma vez que sua presença visa à manutenção das atividades escolares em contextos de ausência docente. Nessa perspectiva, o planejamento assume lugar de destaque, ao constituir-se como referência para orientar a prática do educador eventual, favorecer a articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor regente de turma e assegurar maior coerência às ações educativas realizadas durante o período de substituição. Assim, a centralidade do planejamento pedagógico na atuação do professor eventual relaciona-se às formas como esse instrumento é organizado e compartilhado no âmbito da gestão escolar, o que influencia as práticas pedagógicas desenvolvidas em situações de substituição docente.

Considerando as premissas sobre a articulação entre gestão, o planejamento e a atuação do professor eventual, delimitou-se o foco desta pesquisa, que teve como lócus a Escola Estadual Jardim das Aprendizagens¹, instituição pública de ensino de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, localizada no interior de Minas Gerais. Assim, buscou-se, com este estudo, compreender como o planejamento pedagógico se materializa nas práticas de gestão e quais impactos produz na atuação do professor eventual, evidenciando os desafios e as possibilidades que se colocam para esse profissional no cotidiano escolar.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), as pesquisas são denominadas como “caso de gestão”. Essa nomenclatura é utilizada ao longo do trabalho por se tratar de um estudo que se debruçou sobre um problema específico enfrentado por uma instituição pública de ensino, com o objetivo de analisar suas dinâmicas internas e, ao final, propor uma intervenção voltada a aprimoramento das práticas de gestão escolar.

Diante disso, considera-se relevante apresentar o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de

¹ O nome da escola mencionado é fictício, utilizado com o propósito de resguardar a identidade da instituição e garantir a confidencialidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Juiz de Fora (UFJF), desde 2011, é também especialista em educação no Ensino Fundamental pela mesma instituição, título obtido em 2014. Iniciou sua trajetória docente em 2012, tendo atuado tanto na rede privada quanto nas redes públicas, municipal e estadual, nas quais permanece em exercício. A escolha do tema dessa pesquisa está diretamente relacionada à trajetória profissional da pesquisadora, que atua há mais de dez anos na Escola Estadual Jardim das Aprendizagens. Em 2024, ao assumir a função de professora eventual, passou a vivenciar, de forma mais direta, situações que evidenciaram desafios significativos vinculados ao planejamento pedagógico no cotidiano escolar, o que suscitou inquietações e reflexões que fundamentaram a delimitação do objeto deste estudo.

No exercício dessa função, foram identificados desafios significativos relacionados ao planejamento pedagógico, especialmente no que se refere à ausência de articulação entre professores regentes de turma e docentes eventuais (também chamados de substitutos). Dentre os desafios enfrentados pelo professor eventual e, conseqüentemente, pela gestão, pode-se considerar que ambos, na maioria das vezes², não são informados com antecedência sobre qual docente o eventual irá substituir, tampouco a turma ou o ano escolar para o qual será designado. Em alguns casos, o aviso da falta acontece minutos antes do início da jornada de trabalho, impossibilitando que haja uma conversa ou consulta ao professor ausente sobre o andamento das atividades para dar sequência ao planejamento pedagógico desenvolvido.

Outro fator dificultador é a incerteza acerca do conteúdo que está sendo trabalhado no momento da substituição. Com base na observação e vivência da pesquisadora, o professor eventual apresenta acesso limitado ao planejamento dos regentes em caso de ausências, uma vez que os momentos específicos para a realização do planejamento coletivo entre professores regentes de turma e os professores eventuais³ são pouco sistematizados. Além disso, o professor eventual

² Aponta-se na maioria das vezes, pois alguns tipos de licença como de casamento, ou por dia de eleição são informadas com antecedência, dando à gestão e ao professor eventual a possibilidade de se planejar em relação a aula, ou mesmo que o próprio professor ausente oriente o que deve ser trabalhado. O que não acontece em caso de afastamentos por motivo de saúde curtos, que são em sua maioria imprevisíveis e avisadas no horário do turno.

³ A comprovação pode ser verificada por meio dos dados de atas e pautas das reuniões de atividade extraclasse coletivas, apresentadas no item 3.4.1 desta dissertação.

não tem acesso ao Diário Escolar Digital (DED)⁴ dos profissionais ausentes para possíveis consultas das temáticas trabalhadas. Sendo assim, observa-se que essa falta de alinhamento/planejamento, muitas vezes, inviabiliza a continuidade da sequência pedagógica desenvolvida pelo docente ausente.

Sob essa lógica, frequentemente, o docente substituto precisa recorrer aos próprios alunos para obter informações sobre o que já foi trabalhado pelo docente ausente, ou mesmo analisar os cadernos dos estudantes para determinar quais atividades podem ou não ser realizadas por eles. Ademais, o professor eventual precisa planejar uma variedade de atividades que possam atender a diferentes anos escolares, a fim de estar sempre preparado para a sala de aula, mesmo que o conteúdo, por ele selecionado, não se alinhe ao planejamento do professor ausente, no momento.

Diante dessas condições vivenciadas no cotidiano escolar, partiu-se da hipótese que a ausência de momentos coletivos de planejamento entre professores regentes e eventuais contribui para fragilidades na organização do trabalho pedagógico, indicando uma possível limitação das práticas de gestão quanto à valorização desse aspecto. Essa percepção, observada ao longo da vivência profissional da pesquisadora na instituição, despertou o interesse em compreender mais profundamente o papel do planejamento pedagógico nesse contexto, especialmente no que toca à sua articulação com os processos de gestão escolar.

Nesse sentido, é importante destacar que tanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto o Regimento Escolar da unidade enfatizam o planejamento como eixo estruturante das ações pedagógicas. A presença dessa indicação nos documentos oficiais reforçou ainda mais o interesse investigativo à medida que contrastava com a realidade vivenciada pela pesquisadora, marcada pela falta de espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo. Assim, buscou-se por meio desta pesquisa verificar qual é o efetivo lugar ocupado pelo planejamento pedagógico no cotidiano da escola investigada, bem como suas implicações para o trabalho do professor eventual.

Considerando esse cenário e seus desdobramentos na atuação do professor eventual, emergiu a seguinte questão norteadora: qual é o papel do planejamento

⁴ Segundo a Agência Minas, “O DED é um ambiente no qual são registrados os conteúdos ministrados pelos professores, a frequência dos estudantes, as atividades avaliativas e as oportunidades de aprendizagem em conformidade com o regimento escolar e normas vigentes da SEE/MG. O sistema é utilizado por professores regentes de turma e Especialistas da Educação Básica” (Minas Gerais, 2023b, recurso *online*).

pedagógico na atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos iniciais de Minas Gerais? Como objetivo geral, buscou-se compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos iniciais em Minas Gerais. Como objetivos específicos, a dissertação tem como propósito: (i) descrever as práticas de gestão e a atuação do professor eventual, com ênfase no planejamento pedagógico; (ii) analisar o espaço destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão e suas implicações para a atuação do professor eventual; (iii) propor um Plano de Ação Educacional voltado para o planejamento pedagógico, contemplando a atuação da gestão e do professor eventual, visando à manutenção de práticas exitosas e à mitigação de problemas.

A realização desta pesquisa justificou-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a gestão escolar e a atuação do professor eventual articuladas ao planejamento pedagógico, concebido como uma ferramenta estratégica fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Soma-se a isso a possibilidade de refletir e propor estratégias de enfrentamento dos desafios identificados, uma vez que o produto consiste na elaboração de um Plano de Ação Educacional voltado à instituição investigada.

A partir da investigação, foram reveladas contribuições importantes tanto para o campo acadêmico como para a prática educacional na instituição estudada. Além disso, a análise da gestão escolar e a função do professor eventual sob a perspectiva do planejamento pedagógico contribuiu não apenas para subsidiar o aprimoramento das práticas gestoras e fortalecer os processos de planejamento educacional, mas também para produzir subsídios teóricos e práticos capazes de orientar ações institucionais voltadas à atuação do professor eventual, especialmente no fortalecimento da continuidade pedagógica em situações de absenteísmo docente, buscando beneficiar a instituição pesquisada, a comunidade acadêmica e os profissionais da educação de forma ampla.

Metodologicamente, essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, em que foram utilizadas, de forma articulada, três estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo. Para análise dos dados produzidos pela investigação, foram utilizados conceitos fundamentais à compreensão da temática, entre eles de gestão escolar, de gestão democrática, de gestão pedagógica

e o de planejamento pedagógico, os quais serviram de base para sustentar a discussão proposta nesta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental forneceram o embasamento teórico e normativo necessário à análise, com base em produções acadêmicas, legislações e documentos institucionais. Já a pesquisa de campo contou com a aplicação de seis entrevistas semiestruturadas com membros da equipe gestora⁵ e os professores eventuais, instrumentos que possibilitaram o levantamento de percepções acerca do planejamento pedagógico no cotidiano da escola.

A título de organização, o presente texto conta com quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde a esta Introdução. O segundo, intitulado “A gestão escolar e o planejamento pedagógico: contextualização”, discorre sobre os principais marcos normativos que orientam a gestão escolar, o planejamento pedagógico no Brasil e em Minas Gerais, bem como o papel do professor eventual no contexto mineiro. Além disso, apresenta a caracterização da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, instituição foco da pesquisa. Para tanto, contou com documentos institucionais como o PPP e o Regimento Escolar, que contribuíram para subsidiar a descrição do funcionamento da gestão e do planejamento pedagógico no contexto investigado

O Capítulo 3, “O planejamento pedagógico na prática: interfaces entre o referencial teórico e os dados produzidos pela pesquisa”, está estruturado em três partes principais. Na primeira parte, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com destaque para as concepções de gestão escolar, de gestão pedagógica e de planejamento pedagógico. Na segunda parte, descreve-se a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, detalhando os procedimentos de produção e análise dos dados. Já a terceira parte contempla a análise dos dados produzidos pela pesquisa, dentre essas, o exame das atas e pautas das reuniões de atividade extraclasse coletivas com o objetivo de identificar indícios das práticas de planejamento desenvolvidas na escola, considerando aspectos como os temas discutidos e as decisões pedagógicas registradas. Em seguida, são discutidas as percepções dos participantes da pesquisa, com base nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com a equipe gestora e as professoras eventuais,

⁵ Convém destacar que, neste trabalho, considera-se como equipe gestora a diretora, a vice-diretora e as Especialistas em Educação Básica (EEB), em consonância com o referencial teórico de Lück (2009). Para a autora, a gestão escolar é composta pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, função que, no contexto da rede estadual de Minas Gerais, corresponde ao cargo de Especialista em Educação Básica.

buscando refletir sobre o papel do planejamento pedagógico na prática da escola investigada.

Já o Capítulo 4 corresponde ao Plano de Ação Educacional (PAE), no qual é apresentada uma proposta de intervenção voltada às ações da gestão escolar relacionadas à organização do planejamento pedagógico e à atuação do professor eventual. Para o delineamento dessas ações, utilizou-se a ferramenta 5W2H, de modo a estruturar a proposta de forma clara e sistemática. O PAE tem como objetivo fortalecer práticas exitosas e sugerir estratégias para a mitigação de problemas, especialmente aqueles relacionados à falta de planejamento compartilhado e à organização das substituições docentes em situações de ausências inesperadas.

Para fechar, nas considerações finais são retomados os principais achados da pesquisa, evidenciando como o planejamento pedagógico se configura como elemento central da gestão escolar e como sua organização impacta diretamente a atuação do professor eventual. Ao articular os resultados empíricos com o referencial teórico adotado, essa seção destaca as contribuições do estudo para a compreensão das fragilidades do planejamento pedagógico no contexto investigado, bem como para o fortalecimento de práticas que assegurem maior continuidade do trabalho pedagógico em situações de absenteísmo docente.

2 A GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo tem como propósito descrever as práticas de gestão escolar e o papel dos agentes envolvidos, com ênfase no planejamento pedagógico, tomando como referência a Escola Estadual Jardim das Aprendizagens. Trata-se de um capítulo descritivo, que se estrutura em três seções principais. Na primeira são apresentados os marcos normativos e as diretrizes nacionais e estaduais que orientam a gestão escolar e o planejamento pedagógico no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, incluindo a forma como a atuação do professor eventual é prevista e compreendida no contexto da rede estadual mineira. Na segunda seção, é feita a caracterização da escola pesquisada, com vistas a contextualizar o espaço institucional em que a pesquisa se desenvolve.

Por fim, a terceira seção descreve a estrutura da gestão escolar e os agentes que a compõem, evidenciando suas atribuições e responsabilidades no contexto específico de Minas Gerais. Além disso, apresenta o planejamento pedagógico conforme está previsto nos documentos institucionais da escola, com base no PPP e no Regimento Escolar. A leitura desses instrumentos tem por objetivo levantar as diretrizes e as atribuições formais relacionadas ao planejamento no interior da escola, bem como os papéis atribuídos aos diferentes profissionais envolvidos nesse processo.

2.1 MARCOS NORMATIVOS E DIRETRIZES NACIONAIS E ESTADUAIS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A presente seção apresenta os principais marcos normativos e diretrizes nacionais e estaduais que fundamentam e orientam a gestão escolar e o planejamento pedagógico nas instituições de educação básica.

A legislação educacional brasileira constitui a base normativa para a organização e o funcionamento das instituições de ensino. Ao estabelecer direitos, deveres, metas e diretrizes; fornece parâmetros que estruturam a atuação dos profissionais da educação, em especial daqueles que exercem funções de gestão. Esses dispositivos legais têm como objetivo assegurar a legitimidade das ações

pedagógicas e administrativas, e de orientar a construção de práticas coerentes com os princípios das políticas públicas educacionais.

Com o intuito de sistematizar os principais dispositivos legais que orientam a gestão escolar e o planejamento pedagógico, o Quadro 1, a seguir, apresenta a síntese dos marcos normativos em âmbito nacional e estadual. A organização desse material possibilita uma visão comparativa dos documentos, destacando os pontos que tratam diretamente da gestão e aqueles que se referem ao planejamento, elementos centrais para a presente pesquisa.

Quadro 1 – Síntese dos principais referenciais normativos sobre gestão escolar e planejamento pedagógico

(continua)

Documento	Ano	Principais dispositivos relacionados à gestão	Principais dispositivos relacionados ao planejamento
Constituição Federal (Brasil, 1988)	1988	Art. 205: educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Art. 206 - VI: gestão democrática do ensino público.	Art. 205: organização da educação visando ao pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (pressupõe planejamento).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996)	1996	Art. 3: gestão democrática. Art. 12 - VII e VIII: incumbência de manter os responsáveis informados sobre a frequência e rendimento dos alunos.	Art. 13 - V: participação dos docentes nos períodos de planejamento. Art. 67 - V: garantia de tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação.

(continuação)

Documento	Ano	Principais dispositivos relacionados à gestão	Principais dispositivos relacionados ao planejamento
Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014)	2014-2025	Meta 19: gestão democrática.	Marco normativo que reforça a importância do planejamento enquanto prática articuladora entre as políticas públicas e a organização do trabalho pedagógico.
Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) (Minas Gerais, 2018; 2023c)	2018-2027	Art. 2, Art. 9 e Meta 17 – Gestão democrática.	Item 7.3: estímulo à autoavaliação institucional para subsidiar o planejamento estratégico das escolas.
Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2021)	2021	Prevê adequação dos PPP e regimentos às diretrizes curriculares estaduais.	Referencial que orienta o trabalho dos professores na construção do planejamento.
Resolução SEE nº 4.968 (Minas Gerais, 2024a)	2024	Estabelece competências da gestão escolar no acompanhamento das atividades extraclasse.	Regulamenta a carga horária extraclasse dos professores, assegurando horas para planejamento coletivo, formação continuada e reuniões pedagógicas.

(conclusão)

Documento	Ano	Principais dispositivos relacionados à gestão	Principais dispositivos relacionados ao planejamento
Resolução SEE nº 5.085 (Minas Gerais, 2024b)	2024	Define atribuições do cargo de diretor e vice-diretor.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A síntese apresentada evidencia que a legislação educacional brasileira e mineira não apenas estabelece princípios gerais, como também definem responsabilidades para os gestores e os docentes no que se refere à organização da escola e ao planejamento pedagógico.

Em âmbito federal, a Constituição Federal, a LDB e o PNE representam os marcos legais essenciais para orientar as ações escolares (Brasil, 1988; 1996; 2014). A Constituição Federal configura-se como um ponto de partida fundamental para a consolidação do arcabouço legal que orienta a educação brasileira ao estabelecer a educação como um direito de todos e um dever do estado e da família. No artigo 205, está descrito que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, recurso *online*). Assim sendo, a Carta Magna define a educação como um direito e um dever compartilhado entre o Estado e a família, ressaltando também o papel colaborativo da sociedade nesse processo. Essa concepção amplia a responsabilidade pela educação, atribuindo a diferentes esferas sociais a tarefa de promovê-la e incentivá-la (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a efetivação da educação como um direito constitucionalmente assegurado exige o compromisso concreto das instituições escolares, especialmente de seus gestores. Como afirma Cury (2007), o reconhecimento da educação como direito não se limita à sua previsão legal, mas demanda sua efetivação como um compromisso ético e político das instituições de ensino. Isso implica, por parte dos gestores, não apenas o domínio da legislação educacional, mas, sobretudo, a

promoção de condições concretas para sua implementação, possibilitando que a escola esteja organizada de forma a garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, o gestor escolar exerce um papel estratégico ao transformar os princípios legais em práticas pedagógicas que promovam a cidadania. Sua atuação ultrapassa a dimensão técnico-administrativa, devendo constituir uma liderança comprometida com a justiça social e com a construção de uma escola pública democrática e de qualidade para todos (Cury, 2007).

De acordo com Militão e Militão (2018), antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o princípio da gestão democrática do ensino público não havia sido formalmente incorporado a nenhuma das constituições anteriores do país. Sua incorporação à legislação educacional representa um avanço significativo na construção de uma escola pública participativa, voltada ao diálogo, à corresponsabilidade e ao fortalecimento da cidadania, segundo os autores. A institucionalização passou a orientar as decisões pedagógicas e administrativas, promovendo maior transparência nos processos e ampliando o envolvimento da comunidade escolar nas ações educativas (Militão; Militão, 2018).

Entretanto, a materialização dos princípios da gestão democrática nas escolas públicas exige mais do que a existência de dispositivos legais e estratégias formalizadas em documentos oficiais. É imprescindível o engajamento ativo dos profissionais da gestão escolar que atuam como mediadores entre os marcos normativos e a realidade institucional. A responsabilidade de transformar diretrizes em práticas cotidianas recai, em grande medida, sobre os gestores, que desempenham papel essencial na articulação de processos participativos e na consolidação de uma cultura escolar democrática.

Esse entendimento está em consonância com os marcos legais que estruturam a educação nacional, os quais consolidam a gestão democrática como um princípio fundamental da organização e do funcionamento do ensino público no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece que o ensino será ministrado com base na “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988, recurso *online*).

Na mesma direção, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece princípios, diretrizes e

fundamentos que regulam a educação nacional em todas as suas etapas, níveis e modalidades (Brasil, 1996).

A LDB configura-se como um marco por sistematizar as responsabilidades dos entes federativos, das instituições escolares e dos profissionais da educação, promovendo a articulação entre as políticas educacionais e a garantia do direito à educação como um dever do Estado e da sociedade. Além disso, o documento reafirma e regulamenta os princípios constitucionais ao reconhecer, em seu artigo 5º, a educação como um direito público subjetivo: “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão [...] acionar o poder público para exigí-lo” (Brasil, 1996, recurso *online*).

Duarte (2004) esclarece que o direito público subjetivo se refere à prerrogativa conferida ao cidadão de exigir, juridicamente, a efetivação de direitos estabelecidos em norma, particularmente em relação às obrigações do Estado. A autora retoma a concepção clássica de Georg Jellinek, segundo a qual esse direito consiste no “poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (Jellinek, 1910 *apud* Duarte, 2004, p. 113). Trata-se, portanto, de uma figura jurídica que permite ao indivíduo transformar a norma geral e abstrata em um direito concreto, por meio da sua exigência direta ao poder público.

No campo educacional, tal perspectiva jurídica reforça a responsabilização do Estado pela garantia do acesso à educação, possibilitando inclusive a judicialização de políticas públicas em situações de omissão ou descumprimento. Nesse sentido, o reconhecimento da educação como direito público subjetivo amplia os instrumentos de controle social sobre o estado e assegura que o direito à escolarização obrigatória e gratuita possa ser exigido individualmente, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo artigo 5º da LDB (Brasil, 1988; 1996).

Ao estabelecer os fundamentos da educação nacional e explicitar os deveres dos entes federativos, das instituições e dos profissionais da educação, a LDB consolida-se como um instrumento essencial para a efetivação do direito à educação, anteriormente garantido pela Constituição Federal de 1988 e aprofundado com o reconhecimento da sua natureza de direito público subjetivo (Brasil, 1988; 1996). Nesse sentido, a legislação não apenas sistematiza princípios e objetivos da educação básica, mas também define responsabilidades concretas, que devem ser assumidas por todos os agentes envolvidos no processo educacional.

No que tange à gestão escolar, a LDB orienta e respalda as ações dos gestores ao estabelecer diretrizes que envolvem tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes na escola, além da qualidade das práticas pedagógicas (Brasil, 1996). Assim, conforme argumenta Cury (2007), cabe aos gestores escolares não apenas conhecerem e respeitarem esse marco legal, mas também liderarem ações que concretizem esse direito no cotidiano das escolas públicas, assegurando que a legislação esteja presente na organização escolar e no desenvolvimento das atividades educacionais.

Ainda de acordo com Cury (2007), a efetivação do direito à educação exige que esse direito esteja presente na organização e nas práticas das instituições escolares, o que implica o comprometimento dos gestores com a sua realização. Nesse sentido, cabe ao diretor escolar, por exemplo, promover a divulgação da chamada pública, acolher novos estudantes e estabelecer canais de diálogo com as famílias, criando condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola. Dessa forma, a gestão escolar assume um papel importante na concretização dos princípios legais, sendo corresponsável pela construção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

Em continuidade ao tema das legislações que norteiam a gestão escolar, o inciso III do artigo 5º da LDB reforça a responsabilidade dos gestores escolares em acompanhar a assiduidade dos estudantes, bem como em atuar em parceria com os pais ou responsáveis para garantir a frequência escolar, evidenciando o papel ativo da escola na promoção do direito à educação. Essa obrigação é retomada no artigo 12, especialmente nos incisos VII e VIII, que atribuem à instituição de ensino a incumbência de manter os responsáveis informados sobre a frequência e o rendimento dos alunos, além de assegurar a execução da proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996). O referido artigo também estabelece a obrigação de comunicar às autoridades competentes os casos de infrequência excessiva:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009) VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do

percentual permitido em lei (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001) (Brasil, 1996, recurso *online*).

De acordo com os marcos legais apresentados, a gestão escolar desempenha um papel importante na efetivação das políticas públicas educacionais. Nesse cenário, o diretor escolar tem acentuada a sua importância, já que é de sua incumbência articular as diretrizes legais aos projetos e ações pedagógicas das escolas. Nas palavras de Lück (2009, p. 15), cabe ao diretor garantir

o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.

Portanto, a gestão escolar não se restringe à administração cotidiana da escola, mas implica a mediação entre as políticas públicas e sua concretização no contexto específico de cada unidade de ensino. Essa mediação exige do gestor o conhecimento e a aplicação dos marcos legais que regem a educação e, também, a capacidade de integrá-los ao planejamento pedagógico institucional e de exercer uma gestão democrática.

A gestão democrática é descrita pela LDB como um dos princípios fundamentais da educação brasileira. Conforme disposto no artigo 3º, inciso VIII, a LDB estabelece que o ensino deve observar a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, recurso *online*). Trata-se, portanto, de um direcionamento legal que busca ampliar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, promovendo maior transparência, corresponsabilidade e compromisso com a qualidade da educação.

É nesse panorama que se insere o Plano Nacional de Educação (PNE), instrumento central de orientação das políticas educacionais brasileiras. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o PNE é uma normativa de caráter decenal que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira como um todo (Brasil, 2014). Em conformidade com o disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que prevê a elaboração de um plano nacional com a finalidade de articular o sistema educacional em regime de colaboração entre as esferas federativas e assegurar direitos como a universalização do ensino e a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 1988), o PNE estabelece 20 metas e 254 estratégias voltadas à

ampliação do acesso, à permanência, à aprendizagem e à melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2014).

Ao orientar as políticas educacionais e nortear a atuação dos entes federativos, o PNE exerce um papel importante, constituindo-se uma referência obrigatória para a elaboração e revisão dos planos estaduais e municipais de educação (Brasil, 2014). Previsto inicialmente para o decênio 2014–2024, sua vigência foi prorrogada até o final de 2025 (Brasil, 2024), uma vez que o novo plano ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional.

No que diz respeito à gestão, o PNE abordada ao descrever a gestão democrática, que é tratada como um princípio fundamental para a organização e o funcionamento da educação pública, sendo explicitada de forma mais específica na Meta 19. Essa meta estabelece

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 83).

Essa diretriz busca fortalecer a participação coletiva, a transparência e a corresponsabilidade como pilares da administração educacional. Tal concepção se articula com a abordagem de Cury (2002, p. 173), que define a gestão democrática como um processo que envolve “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Ao reunir esses elementos, o autor destaca que a gestão escolar não deve ser apenas técnica, mas construída coletivamente, com base em princípios democráticos e no envolvimento dos sujeitos do processo educativo, fundamentos que também orientam a proposta do PNE (Brasil, 2014).

Com o objetivo de operacionalizar essa diretriz e garantir sua efetividade nos sistemas de ensino, o PNE estabelece oito estratégias vinculadas à Meta 19, dentre elas: (i) a vinculação de repasses federais à existência de legislação local sobre gestão democrática; (ii) a formação e o fortalecimento de conselhos escolares e gestores; (iii) a criação de fóruns permanentes de educação; (iv) o incentivo à participação de estudantes, famílias e profissionais da educação nos processos escolares; (v) a ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das

escolas (Brasil, 2014). Tais medidas buscam concretizar o compromisso com uma educação pública pautada na participação social, na transparência e na qualidade.

Dessa forma, ao estabelecer a Meta 19, o PNE reafirma e operacionaliza os princípios previstos na LDB, especialmente no que se refere à promoção da gestão democrática no interior das escolas públicas. Enquanto a LDB prevê a participação da comunidade escolar como um dos pilares da gestão educacional, o PNE amplia essa diretriz ao definir estratégias para sua implementação. Assim, além de reforçar o que está disposto na legislação educacional brasileira, o PNE também propõe mecanismos para tornar a gestão democrática uma realidade, por meio do fortalecimento da participação social, da autonomia escolar e da transparência nas decisões administrativas e pedagógicas (Brasil, 1996; 2014).

Nessa direção, ao investigar as relações com as práticas pedagógicas democráticas nas escolas brasileiras, o estudo de Resende, Ferreira e Costa (2021) contribui para melhor compreendermos a Meta 19. Os autores destacam que a promoção da gestão democrática, conforme prevista no PNE, envolve a participação ativa da comunidade escolar, a autonomia administrativa e pedagógica das unidades de ensino e a criação de órgãos colegiados, como conselhos escolares e grêmios estudantis.

Além disso, os autores ressaltam que a efetivação dessas estratégias demanda estruturas formais e a consolidação de uma cultura participativa e dialógica no ambiente escolar. Entre os desafios à implementação da gestão democrática, são citadas a resistência às mudanças, a escassez de recursos e a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Apesar dessas dificuldades, defendem que, quando efetivamente incorporada, a gestão democrática tem o potencial de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a cidadania, alinhando-se aos princípios constitucionais e às diretrizes estabelecidas na LDB (Resende; Ferreira; Costa, 2021).

Desse modo, observa-se que a consolidação da gestão democrática como princípio constitucional e legal não apenas redimensionou as práticas educacionais no país, mas também impôs aos entes federativos o dever de regulamentá-la e efetivá-la em seus respectivos sistemas de ensino. Nesse contexto, os estados passaram a elaborar legislações específicas para atender às determinações nacionais, ajustando-as às suas realidades locais.

Em 2018, o estado de Minas Gerais estruturou sua legislação educacional com vistas a cumprir as exigências constitucionais e legais. Nesse sentido, destaca-se a Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE-MG) para o período de 2018 a 2027 (Minas Gerais, 2018; 2023c). O PEE-MG busca contemplar as especificidades locais, estabelecendo metas e estratégias voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade da educação, à valorização dos profissionais da área e ao fortalecimento da gestão democrática (Minas Gerais, 2018; 2023c).

No PEE de Minas Gerais, composto por 24 páginas, o termo “gestão” é mencionado 17 vezes ao longo do documento, sendo que apenas um desses registros não se refere diretamente à gestão escolar. A presença recorrente do termo no documento sinaliza certa relevância no contexto das políticas educacionais do estado, especialmente no que se refere à implementação, acompanhamento e avaliação das ações previstas nas metas. O documento contempla orientações que envolvem diretamente a atuação dos gestores escolares, com destaque para ações voltadas à promoção do trabalho coletivo, à definição de metas pedagógicas e ao monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

O termo “gestão democrática” aparece em cinco passagens do documento do PEE-MG. Esse princípio está delineado no artigo 2º, o qual afirma “a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Minas Gerais, 2018, p. 1); no artigo 9º, que determina que o estado deverá instituir uma lei específica para regulamentar a gestão democrática no âmbito de sua atuação, no prazo de dois anos, a contar da publicação do Plano; e no item 7.3, que propõe o estímulo à autoavaliação institucional nas escolas de educação básica, com vistas ao planejamento estratégico, à melhoria da qualidade educacional, à formação contínua dos profissionais da educação e ao fortalecimento da gestão democrática, respeitando as especificidades locais (Minas Gerais, 2018; 2023c).

A Meta 17 do PEE-MG, dedicada exclusivamente à gestão democrática, estabelece como objetivo a sua efetivação “no âmbito das redes públicas do Estado até o final do segundo ano da vigência deste PEE, prevendo-se os recursos e o apoio técnico necessários” (Minas Gerais, 2018, p. 23), isso é, até o final 2020. Essa meta contempla oito estratégias, as quais são apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Meta 17 do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais e estratégias associadas

(continua)

ESTRATÉGIAS ASSOCIADAS À META 17
17.1 – “Implantar, de forma efetiva, a gestão democrática nas escolas estaduais de educação básica, com a participação igualitária de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de escolha de diretores e vice-diretores de escola, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho”.
17.2 – “Garantir autonomia aos colegiados integrantes do sistema estadual de educação, viabilizando recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte, com vistas ao bom desempenho de suas funções, e instituir programas de apoio e formação permanente dos membros dos conselhos estadual e municipais de educação, dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – Fundeb –, dos conselhos de alimentação escolar e dos representantes educacionais nos demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas”.
17.3 – “Incentivar, por meio do Fórum Estadual de Educação, os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com a participação de entidades públicas e da sociedade civil, visando a coordenar as conferências municipais, bem como a efetuar o acompanhamento da execução deste PEE e dos planos municipais de educação”.
17.4 – “Estimular, nas redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de organizações estudantis e de associações de pais como instituições autônomas de representação, assegurando espaços adequados e condições materiais e técnicas de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação com os conselhos escolares”.
17.5 – “Estimular a constituição e o fortalecimento de colegiados e conselhos escolares e de conselhos municipais de educação como instâncias de participação, colaboração e fiscalização da gestão escolar e educacional, assegurando as condições de funcionamento autônomo dessas instâncias, de acordo com legislação própria, e instituindo um cadastro estadual de conselheiros atualizado e publicado anualmente”.

(conclusão)

ESTRATÉGIAS ASSOCIADAS À META 17
17.6 – “Garantir a efetiva participação dos profissionais de educação e a consulta à comunidade escolar nos processos de formulação, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos projetos político-pedagógicos, regimentos, currículos e planos de gestão escolares, inclusive em matéria administrativa e financeira, assegurando a ampla divulgação desses documentos para a comunidade atendida pela escola”.
17.7 – “Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”.
17.8 – “Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares”.

Fonte: Adaptado pela autora (2025) de Minas Gerais (2018, p. 23).

Conforme Quadro 2, a Meta 17 do PEE-MG abrange desde a implementação de processos participativos para escolha de diretores e vice-diretores, com base em critérios técnicos de mérito e desempenho (estratégia 17.1), até a autonomia e estrutura para os colegiados escolares e os conselhos de educação (estratégia 17.2) (Minas Gerais, 2018).

Entre as ações previstas, destaca-se a valorização da atuação dos conselhos escolares, dos fóruns permanentes de educação e das organizações estudantis e de pais como espaços de representação e deliberação. Além disso, a Meta 17 contempla ações voltadas à autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas (estratégia 17.7), e à formação continuada dos gestores escolares (estratégia 17.8) (Minas Gerais, 2018). De tal modo, ao incorporar e detalhar a gestão democrática como eixo de sua proposta, o PEE-MG reforça o alinhamento às diretrizes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), buscando o fortalecimento de práticas escolares mais participativas.

De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais⁶, o PEE-MG apresenta avanços concretos em sua implementação, isso porque os dados de 2023 indicam que, das 18 metas previstas no plano, cinco já foram

⁶ O Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais é uma plataforma interativa disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação que apresenta indicadores atualizados sobre o cumprimento das metas e estratégias do PEE-MG (Minas Gerais, 2024a).

integralmente cumpridas (metas 11, 13, 15 e 17), sete estão parcialmente atingidas (metas 2, 6, 8, 9, 12, 14 e 16) e outras seis permanecem na categoria de previstas (metas 1, 3, 4, 5, 7 e 10)⁷ (Minas Gerais, 2024a). Entre as metas já alcançadas, encontra-se a supracitada Meta 17, que é voltada para a gestão democrática nas redes públicas de ensino, como já descrito anteriormente.

O status de “alcançada” indica que, conforme os critérios adotados pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), as estratégias, associadas a essa meta, teriam sido executadas de forma satisfatória até o período de avaliação. No entanto, essa classificação exige cautela interpretativa, pois o Painel não apresenta dados qualitativos detalhados que permitam avaliar a efetiva consolidação da gestão democrática no cotidiano das escolas públicas. A realização formal de etapas previstas, como a normatização de processos eletivos para diretores ou a existência de colegiados (Minas Gerais, 2024a) não garante, por si só, a adoção de práticas participativas, transparentes e coletivas em todas as unidades escolares.

De acordo com Bernado e Borde (2016), a eleição de diretores, embora seja um avanço na gestão democrática, não garante por si só uma gestão verdadeiramente participativa. As autoras destacam que a gestão democrática depende da participação ativa e contínua de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários) nos processos que envolvem o cotidiano da escola, sendo a qualidade dessa participação, e não apenas a existência de mecanismos formais, o que define o caráter gestão democrático e eficaz da gestão.

Ainda segundo as autoras, “de tal modo percebemos que a gestão democrática da escola vai além da eleição de diretores, a participação dos que estão no “chão” da escola é o diferencial no processo democrático” (Bernado; Borde, 2016, p. 258). Nesse sentido, a efetivação da gestão democrática demanda práticas concretas que fortaleçam o envolvimento coletivo, superando uma abordagem meramente normativa ou procedimental, assim

a gestão escolar tem um imenso desafio de propiciar uma gestão democrática nas unidades escolares, porque embora as leis respaldem a legalidade do tema, as ações conjuntas com a comunidade escolar e local precisam estar na pauta de discussão cotidiana dos estabelecimentos de ensino. Sendo assim, a discussão

⁷ Para mais informações, acesse o Painel de Monitoramento Plano Estadual de Educação em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ec9c0100-72ec-4048-b94c-6fd37374aff1/page/p_3per9lavyc.

por uma escola laica, de qualidade e democrática vai além de ordenamentos legais que abordam a educação, pois trata-se de um processo histórico de lutas e reivindicações dos profissionais da educação e de todos aqueles que são atores da escola pública (Bernado; Borde; Cerqueira, 2018, p. 44-45).

Assim, embora a meta esteja oficialmente registrada como cumprida, é necessário refletir sobre os limites entre o cumprimento burocrático e a efetivação substancial de uma gestão verdadeiramente democrática. Cabe destacar, contudo, que a presente pesquisa não tem como escopo verificar empiricamente a efetividade da Meta 17 nas diferentes redes públicas de ensino de Minas Gerais, mas esse pode ser um caminho relevante para investigações futuras.

Para a efetivação da gestão democrática, as atuações da direção e da vice-direção nas unidades escolares são consideradas de relevância e, por isso, torna-se imprescindível a existência de regulamentações específicas que orientem o exercício dessas funções. Assim, destaca-se a Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024, que estabelece as diretrizes para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) (Minas Gerais, 2024b). Esse documento normativo trata, entre outros aspectos, das atribuições dos cargos de direção e de vice-direção escolar, especialmente no capítulo IV, que compreende os artigos 49 a 54. Tais dispositivos detalham as funções e responsabilidades inerentes ao/à gestor (a) escolar, conforme exemplificado no artigo 54:

É responsabilidade do Diretor de Unidade de Ensino: I – Cumprir e fazer cumprir o calendário escolar; II – Dimensionar o Quadro de Pessoal da escola em estrita observância ao disposto nesta Resolução; III – Promover o aproveitamento de todo servidor efetivo e estabilizado; IV – Dispensar o servidor cuja contratação temporária não mais se justificar; V – Cientificar a Superintendência Regional de Ensino, sistemática e tempestivamente, sobre as alterações ocorridas na Unidade de Ensino; VI - Cumprir demais atividades previstas na Resolução que estabelece o processo de escolha do servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para a função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024b, p. 11).

No que se refere à carga horária destinada aos cargos de gestão, a legislação mineira determina que o diretor de unidade de ensino deve exercer suas funções em regime de dedicação exclusiva, com jornada de 40 horas semanais. Esse cargo é

reservado a professores ou especialistas da educação básica que possuam vínculo efetivo ou que estejam contratados pela rede estadual. Ressalta-se que é vedado ao ocupante da direção exercer qualquer outro cargo na Administração Pública, em qualquer esfera federativa (Minas Gerais, 2024b).

A função de vice-diretor, por sua vez, exige carga horária de 30 horas semanais, também sendo exercida por servidores efetivos ou estabilizados. Essa carga horária deve ser cumprida integralmente ao longo da semana, nos turnos e horários estabelecidos pela gestão escolar, sem fracionamento das atividades diárias, de modo a garantir o funcionamento regular da escola (Minas Gerais, 2024b). Em unidades que operam nos três turnos — manhã, tarde e noite —, e que possuam três ou mais vice-diretores, é obrigatória a presença de, pelo menos, um profissional por turno. Além disso, nos casos em que o vice-diretor seja um especialista da educação básica, com jornada de 40 horas semanais, deverá cumprir as 30 horas relativas à vice-direção e completar as demais 10 horas no desempenho das atribuições correspondentes à sua especialidade de origem (Minas Gerais, 2024b).

Nesse contexto de valorização da gestão democrática como princípio da educação pública, o planejamento pedagógico surge como um de seus desdobramentos, pois, conforme Russo (2016), concretiza-se, no cotidiano escolar, por meio dos ideais de participação, corresponsabilidade e construção coletiva. Nessa perspectiva, o planejamento torna-se um espaço privilegiado para o exercício da gestão democrática, ao reunir educadores em torno da reflexão sobre a prática, da análise do contexto e da tomada de decisões coletivas.

Ainda de acordo com Russo (2016, p. 195), “o planejamento educacional em todas as suas modalidades (curricular, de escola, de ensino, etc.) é um ato político-pedagógico que exige a participação do coletivo dos educadores da escola”. Assim, planejar não é apenas organizar atividades ou distribuir conteúdo ao longo do ano letivo, mas, sim, construir, em conjunto com a equipe escolar, um percurso formativo coerente com os objetivos da escola e com as necessidades dos estudantes. Como enfatiza o autor, “é imprescindível, portanto, que o planejamento seja um ato coletivo de todos aqueles educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos” (Russo, 2016, p. 196).

Além de constituir uma prática essencial à concretização da gestão democrática no interior das escolas, o planejamento pedagógico também é amparado pelo ordenamento jurídico. Embora não mencione diretamente o termo

"planejamento", a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece princípios que caminham no sentido de considerar essa prática para assegurar uma educação de qualidade. O artigo 205 define a educação como um direito universal, promovida com o objetivo de garantir o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, recurso *online*). Considera-se que a efetivação desse propósito perpassa pela organização das ações educativas, logo, implica a adoção do planejamento.

Nesse sentido, recupera-se o entendimento de Oliveira (2016, p. 40-41) que caracteriza o planejamento como uma prática inerente ao contexto educacional, que "se faz presente tanto no sistema macro, a partir dos planos, programas e projetos educacionais, quanto no micro, a partir da construção da proposta pedagógica da escola, bem como do currículo escolar e das disciplinas e aulas". A autora destaca ainda que o planejamento deve ser um "momento qualificado e privilegiado a fim de que possa tornar as aulas mais interessantes, produtivas e de fácil compreensão aos alunos, atingindo o objetivo primeiro, que é a aprendizagem discente" (Oliveira, 2016, p. 42).

Dessa forma, um planejamento pedagógico estruturado, com registros sistematizados, torna-se, portanto, uma estratégia importante para superar fragilidades e atender às expectativas de qualidade previstas na Constituição (Brasil, 1988). Essa compreensão é aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que detalha os princípios constitucionais e explicita o planejamento como parte integrante do exercício docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional supracitada reforça essa compreensão ao estabelecer, em seu artigo 13, inciso V, que é responsabilidade dos docentes "ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" (Brasil, 1996, recurso *online*). Essa previsão legal reafirma o planejamento como uma atribuição indissociável da função docente, integrando-o à rotina profissional como momento legítimo de reflexão e organização do trabalho pedagógico.

A LDB, em seu artigo 67, inciso V, assegura aos profissionais da educação o direito a um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (Brasil, 1996, recurso *online*), evidenciando o compromisso da legislação com a garantia de condições institucionais para que o ato de planejar seja

efetivado de forma qualificada, colaborativa e contínua. Ao articular fundamentos legais e princípios democráticos, o planejamento pedagógico consolida-se como elemento estruturante da organização escolar e do compromisso com uma educação pública de qualidade.

Essa perspectiva legal, estabelecida pela LDB, ganha maior amplitude e concretude no âmbito das políticas educacionais de longo prazo, que orientam a implementação do planejamento pedagógico em diferentes níveis do sistema educacional. Por meio de suas metas e estratégias, o PNE detalha como o planejamento deve ser articulado entre os entes federativos e integrado às práticas escolares (Brasil, 1996; 2014).

O planejamento é definido no PNE como um processo contínuo, dinâmico e político, que envolve a racionalização das ações do estado para alcançar objetivos educacionais previamente estabelecidos (Brasil, 2014). Essa concepção, inspirada em autores como Martins (2010) e fundamentada em definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (1975), destaca que o planejamento deve ser sujeito a revisões periódicas, considerando mudanças nas condições sociais e educacionais (Brasil, 2014).

No âmbito escolar, o planejamento pedagógico se encontra implícito em diversas metas e estratégias do PNE, que priorizam a articulação entre os entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) e a participação da comunidade escolar para a formulação de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades locais. A Meta 7 do PNE, por exemplo, que visa "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem" (Brasil, 2014, p. 61), define, em suas estratégias, o desenvolvimento de políticas baseadas em resultados de avaliações externas e reorganização curricular, o que requer a realização de planejamento.

Assim, o PNE atua como um marco normativo que reforça a importância do planejamento enquanto prática articuladora entre as políticas públicas e a organização do trabalho pedagógico nas escolas. A execução das metas previstas no plano requer, inevitavelmente, o engajamento das equipes escolares em processos contínuos de planejamento, avaliação e reorganização das práticas pedagógicas.

As normativas nacionais como a Constituição Federal, a LDB, e o PNE orientam a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Esses documentos assumem o compromisso de adequar as metas e diretrizes nacionais às realidades

regionais, respeitando as especificidades locais sem perder de vista os princípios gerais da política educacional brasileira. (Brasil, 1988; 1996; 2014) Nesse processo de articulação entre as esferas federativas, os estados desempenham papel importante na consolidação das políticas educacionais.

Destaca-se, em Minas Gerais, a Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021, que institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) no sistema estadual de ensino. Elaborado em regime de colaboração entre o estado e os municípios, o CRMG é um documento normativo que organiza a proposta curricular para a educação estadual, buscando assegurar a formação humana integral e os direitos de aprendizagem dos estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades de ensino (Minas Gerais, 2021a).

O documento estabelece que as escolas devem promover adequações em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), regimentos e propostas curriculares, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica, bem como os contextos sociais, territoriais e culturais em que estão inseridas (Minas Gerais, 2021a). Dessa forma, o CRMG apresenta-se como um referencial que orienta o trabalho de professores e gestores na construção de planejamentos coerentes com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as demandas do território mineiro.

Além do caráter normativo, o Currículo Referência de Minas Gerais orienta diretamente os processos de planejamento das escolas ao estabelecer um percurso que vai da definição curricular até a prática pedagógica. Essa estrutura é representada de forma esquemática na Figura 1, a seguir, evidenciando a articulação entre a BNCC, o CRMG, o PPP e os planos de aula dos professores. Tal encadeamento reforça a centralidade do planejamento pedagógico como elo entre as diretrizes educacionais (nível macro) e o trabalho efetivamente realizado em sala de aula (nível micro) (Oliveira, 2016).

Figura 1 – Integração entre a BNCC, CRMG, PPP e os planos de aula



Fonte: Minas Gerais (2021, p. 12).

Esse compromisso com o planejamento também é reforçado no 4º artigo da Resolução que institui o CRMG, ao afirmar que:

O CRMG e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) indicam o caminho para que as aulas sejam planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, coletivo, da convivência com as diferenças, da superação de obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e do seu corpo docente (Minas Gerais, 2021, p. 3).

O texto evidencia a perspectiva de planejamento como uma prática coletiva e contínua, ancorada nos princípios da convivência democrática e da integração entre currículo e ação pedagógica. Nesse contexto, os Planos de Curso elaborados e disponibilizados pela SEE/MG desempenham papel fundamental no apoio à organização das atividades escolares. Conforme destacado pelo site da SEE/MG, tais planos são

uma ferramenta essencial para apoiar professores, especialistas e gestores na organização e no planejamento das atividades em sala de aula. Baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e alinhados às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Planos de Curso oferecem orientações didático-pedagógicas detalhadas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes (Minas Gerais, 2025a, recurso *online*).

Dessa forma, os Planos de Curso configuram-se como um subsídio para que os professores elaborem suas aulas a partir de práticas pedagógicas mais estruturadas e coerentes com as diretrizes curriculares em vigor, o que reforça a importância do planejamento pedagógico.

Além dessas orientações curriculares, o reconhecimento do planejamento como parte fundamental da prática pedagógica também se expressa em outras normativas da rede estadual. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os sistemas de ensino podem regulamentar aspectos específicos da organização escolar, o que, em Minas Gerais, concretiza-se por meio de normativas como a Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Tal resolução regulamenta a carga horária das atividades extraclasse dos Professores de Educação Básica (PEB), assegurando tempos destinados ao planejamento coletivo, à formação continuada e à articulação entre as áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2024c).

Tais dispositivos demonstram que o exercício da docência não se restringe à atuação em sala de aula, mas envolve atividades extraclasse que são indispensáveis à qualidade do processo educativo. O tempo dedicado ao planejamento e à reflexão sobre as práticas de ensino é, portanto, uma exigência legal, sendo parte integrante da organização do trabalho docente.

Essa regulamentação legal dialoga com a concepção de planejamento defendida por Russo (2016), que o compreende como um processo dinâmico, coletivo e contínuo, cuja principal contribuição não se limita à elaboração de um plano escrito, mas se expressa na melhoria das condições de trabalho individuais e coletivas. Para o autor, planejar envolve a integração de ações que favoreçam o alcance de objetivos comuns, promovendo, assim, a articulação entre os sujeitos e o fortalecimento do trabalho coletivo. Essa perspectiva reforça que o ato de planejar, mais do que produzir documentos, contribui para o fortalecimento das relações de trabalho, o alinhamento das ações pedagógicas e o exercício da gestão democrática no cotidiano escolar.

Dessa forma, essa concepção pedagógica é operacionalizada por meio da própria estrutura definida na Resolução SEE nº 4.968/2024. No capítulo II, que trata do cumprimento da carga horária extraclasse⁸, o artigo 3º estabelece que, para a jornada de 24 horas semanais, 16 horas devem ser destinadas à docência e 8 horas às atividades extraclasse (Minas Gerais, 2024c). O artigo 4º define a forma de distribuição dessas 8 horas da seguinte forma:

I – 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; e II – 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção, sendo: a) até duas horas semanais dedicadas a reuniões de caráter coletivo; e b) o restante da carga horária dedicada, prioritariamente, às ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento interáreas para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de PEB, que não configurem o exercício da docência, conforme estabelece o Anexo II, a que se refere o artigo 6º da Lei nº 15.293, de 6 de agosto de 2004 (Minas Gerais, 2024c, p. 2).

De acordo com o trecho citado, a resolução enfatiza a destinação prioritária de parte da carga horária para ações conjuntas que envolvam o planejamento pedagógico entre áreas do conhecimento, bem como reuniões, estratégias avaliativas integradas e formação continuada. Trata-se de uma diretriz que corrobora a visão de Russo (2016) ao afirmar a importância do tempo coletivo para qualificar o trabalho docente e para consolidar práticas alinhadas ao PPP das unidades escolares. Ao garantir institucionalmente esse tempo, a normativa fortalece a dimensão colaborativa do planejamento e contribui para a efetivação dos princípios da gestão democrática no cotidiano escolar.

A atuação da gestão escolar torna-se, assim, essencial para assegurar que o tempo extraclasse destinado ao planejamento seja efetivamente utilizado com foco no aprimoramento das práticas pedagógicas. A Resolução SEE nº 4.968/2024 não apenas regulamenta a distribuição da carga horária destinada às atividades extraclasse dos professores de educação básica, como também define, no capítulo

⁸ A Resolução SEE nº 4.968/2024 estabelece a carga horária destinada às demais atividades fora da docência, sendo denominadas de atividades extraclasse (Minas Gerais, 2024a). Contudo, no cotidiano da rede estadual de ensino de Minas Gerais, essa parcela da jornada de trabalho é popularmente conhecida pelos professores e demais profissionais como “Módulo II”. Por essa razão, ao longo deste trabalho, em alguns momentos, os sujeitos da pesquisa se referem a essa carga horária como “Módulo II”.

III, as competências específicas de cada ator da gestão escolar no acompanhamento e na efetivação dessas atividades (Minas Gerais, 2024c). Trata-se de uma abordagem normativa que busca garantir o caráter pedagógico e formativo dessas horas, conferindo à equipe gestora a responsabilidade de criar condições institucionais para que o planejamento ocorra de forma articulada, reflexiva e produtiva.

No âmbito da gestão escolar, o diretor possui um papel específico, estabelecido pelo artigo 18. Compete a esse profissional garantir a realização efetiva das atividades extraclasse, compreendidas como espaço de formação, planejamento e avaliação. Em conjunto com os professores e com o apoio do especialista em educação básica (EEB), cabe a ele elaborar o cronograma de atividades extraclasse coletivas, além de acompanhar sua execução, programar as ações a serem desenvolvidas e assegurar a fidelidade dos registros funcionais. Essa função articula o papel do diretor como gestor institucional e pedagógico, tendo em vista a implementação do PPP, do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e da construção de um ambiente escolar inclusivo e participativo (Minas Gerais, 2024c).

Já o EEB, conforme previsto no artigo 19, tem sua atuação centrada na mediação pedagógica. Suas atribuições incluem o desenvolvimento de ações voltadas à aprendizagem dos estudantes, o planejamento e a condução de reuniões pedagógicas coletivas (inclusive por área e interáreas), o incentivo ao uso de materiais e ferramentas disponibilizadas pela SEE/MG e o acompanhamento das atividades extraclasse, com foco na qualidade das ações docentes (Minas Gerais, 2024c). O EEB assume, portanto, um papel de liderança formativa e de apoio metodológico às equipes escolares.

Essa atuação se alinha à compreensão de que o grupo gestor da escola deve exercer um papel ativo na criação de condições favoráveis à efetivação do planejamento. Nesse sentido, Russo (2016, p. 196) afirma que cabe “ao grupo gestor da escola o decisivo papel de estimular e garantir as condições favoráveis a que esse processo se efetive com razoável eficácia e eficiência”. O autor reforça ainda que, diante da complexidade da escola como organização, o planejamento deve ser compreendido como um processo coletivo, cujo êxito depende, em grande medida, da atuação ativa e comprometida da gestão escolar (Russo, 2016). Assim, ao explicitar as atribuições da equipe diretiva nesse processo, a resolução estadual materializa os princípios da gestão democrática e fortalece o papel do gestor como articulador do trabalho pedagógico.

Contudo, embora suas funções estejam claramente descritas no capítulo III, observa-se uma incoerência normativa quanto à sua inclusão no cumprimento da carga horária extraclasse. No capítulo I, artigo 2º, a Resolução delimita expressamente quais profissionais são considerados para fins de cumprimento dessas atividades nos seguintes termos:

Art. 2º - Para fins de cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse, disposta nesta Resolução, considera-se PEB o Professor Regente de Turma, o Professor Regente de Aulas, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), o Professor para Substituição Eventual de Docentes, o Professor que atua na Sala de Recursos, o Professor Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e o Guia Intérprete (GI) (Minas Gerais, 2024c, p. 1).

A exclusão do especialista em educação básica dessa lista gera uma lacuna normativa, uma vez que o mesmo é responsável por planejar, coordenar e acompanhar as atividades extraclasse, mas não está formalmente contemplado como sujeito dessas mesmas atividades.

Portanto, essa delimitação revela uma fragilidade que pode gerar dúvidas quanto à participação efetiva do EEB nesses momentos e comprometer a clareza e a aplicabilidade da própria Resolução. Além disso, enfraquece o papel pedagógico do EEB na dinâmica escolar e evidencia a necessidade de revisão normativa que assegure maior coerência entre as atribuições designadas e os sujeitos legalmente responsáveis por sua execução.

Concluída a apresentação dos marcos normativos e das diretrizes nacionais e estaduais que orientam a gestão escolar e o planejamento pedagógico no Brasil, de forma geral; e no estado de Minas Gerais, de modo específico, torna-se pertinente destacar uma função que se insere nesse arcabouço legal e que também se constitui foco desse estudo: o professor eventual. Assim, na subseção a seguir, apresentam-se as normativas que regulamentam essa função no âmbito da rede estadual de Minas Gerais, evidenciando as atribuições formais e o papel previsto para esse profissional.

2.1.1 O professor eventual na rede estadual de Minas Gerais

No que tange às instituições estaduais mineiras, a resolução SEE nº 5085, de 30 de outubro de 2024, estabelece normas para a organização do quadro de pessoal

das escolas estaduais na rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, definindo que o profissional responsável pela substituição dos docentes ausentes é o denominado professor eventual. Além da substituição, o professor eventual “deve colaborar com a supervisão pedagógica nas atividades de intervenção pedagógica com os alunos” (Minas Gerais, 2024b, p. 16).

Cumprе salientar que a função de professor eventual é prevista exclusivamente para os anos iniciais do ensino fundamental, não se estendendo aos anos finais. Nessa etapa, em virtude da ausência desse cargo, a rede adota estratégias diferenciadas para suprir as faltas docentes. Entre as alternativas, destacam-se a utilização dos profissionais das funções de Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) ou de Especialista em Educação Básica, a concessão de extensão de carga horária aos profissionais efetivos da escola e, em situações de afastamentos mais prolongados, a contratação de novos profissionais. Tais medidas estão regulamentadas em diferentes normativos (Minas Gerais, 2023d; 2024d; 2024e; 2024f; 2024g; 2024h).

Ainda no âmbito da mesma Resolução nº 5.085/2024, destacam-se os critérios para a contratação de docentes em situações de ausência temporária. O artigo 30, inciso IV, parágrafo 2º, estabelece-se que “a unidade de ensino que contar com professor para substituição eventual de docente não poderá contratar regente de turma, por período igual ou inferior a 10 (dez) dias, exceto se o professor eventual já estiver atuando em substituição a outro docente” (Minas Gerais, 2024b, p. 8).

Além disso, a norma prevê que, em afastamentos de até 15 dias, de professor efetivo ou contratado, a substituição deve ser realizada pelo professor eventual; ultrapassado esse prazo, deve ser contratado um novo profissional para assumir a função. No caso específico dos professores contratados, o procedimento é o mesmo: se o afastamento ultrapassar 15 dias, outro docente é contratado para ocupar a vaga temporariamente. Dessa forma, evidencia-se que a atuação do professor eventual se restringe a substituições decorrentes de licenças ou afastamentos de curta duração.

Nesse sentido, torna-se necessário apresentar as licenças/afastamentos previstos para os profissionais da educação no estado de Minas Gerais. De acordo com informações disponíveis no Portal do Servidor (Minas Gerais, 2024i), os servidores efetivos e contratados podem se ausentar do trabalho usufruindo de diferentes modalidades de licença/afastamento. O Quadro 3, a seguir, apresenta essas possibilidades, acompanhadas das legislações que as regulamentam.

Quadro 3 – Tipos de licenças/afastamento no estado de Minas Gerais

(continua)

Tipos de licenças/afastamentos – duração	Quem pode utilizar	Legislação que regulamenta
Licença por motivo de doença em família (30 a 180 dias, consecutivos ou não). <i>Não remunerado.</i>	Servidor público estadual – EFETIVO.	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 176 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952 (Minas Gerais, 1952). - Resolução SEPLAG nº 59, de 28 de novembro de 2005 (Minas Gerais, 2005a).
Licença-maternidade (120 dias, com prorrogação de 60 dias). <i>Remunerado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Servidora pública gestante. - Servidora pública adotante ou detentora de guarda judicial para fins de adoção. <p>EFETIVO – 120 dias com prorrogação de 60 a cargo do estado.</p> <p>NÃO EFETIVO – 120 dias a cargo do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e a prorrogação de 60 dias a cargo do estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inciso XVIII do art. 7º e §3º do art. 39 da Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988). - Lei nº 18.879, de 27 de maio de 2010 (Minas Gerais, 2010). - Art. 7º e 8º da Lei Complementar nº 121, de 29 de dezembro de 2011, com redação dada pela Lei Complementar nº 176, de 12 de julho de 2024 (Minas Gerais, 2011; 2024j). - Inciso III do art. 59 da Lei Complementar 129, de 8 de novembro de 2013 (Minas Gerais, 2013a). - Orientação de Serviço SEPLAG/SCAP nº 01/2016 (Minas Gerais, 2016).

(continuação)

Tipos de licenças/afastamentos – duração	Quem pode utilizar	Legislação que regulamenta
<p>Licença para acompanhar cônjuge (Sem tempo determinado). <i>Não remunerado.</i></p>	<p>-Servidor ocupante de cargo de provimento efetivo que: I) O cônjuge seja servidor estadual, federal ou militar; II) O cônjuge tenha sido transferido ou removido para outro ponto do estado, do território nacional ou do estrangeiro, sem ter solicitado. (EFETIVO)</p>	<p>- Art. 186 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952 (Minas Gerais, 1952).</p>
<p>Licença para tratar de interesses particulares (Sem tempo determinado, podendo ser revista a interesse do serviço público). <i>Não remunerado.</i></p>	<p>Servidor ocupante de cargo efetivo, após dois anos de efetivo exercício, que esteja quite com os cofres públicos, que não esteja em exercício de cargo de provimento em comissão ou função gratificada e que não esteja respondendo a processo administrativo. (EFETIVO)</p>	<p>- Art. 179 a 184, da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952 (Minas Gerais, 1952). - Decreto nº 28.039, de 2 de maio de 1988 (Minas Gerais, 1988). - Inciso VIII do art. 2º do Decreto nº 48.415, de 10 de maio de 2022 (Minas Gerais, 2022a). - Resolução nº 2.321, de 30 de junho de 1992 (Minas Gerais, 1992).</p>

(continuação)

Tipos de licenças/afastamentos – duração	Quem pode utilizar	Legislação que regulamenta
<p>Licença-paternidade (20 dias). <i>Remunerado.</i></p>	<p>Servidor que comprovar nascimento de filho, adoção ou guarda judicial para fins de adoção de criança com até doze anos de idade incompletos. (EFETIVO/NÃO EFETIVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inciso XIX do art. 7º e §3º do art. 39 da Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988). - Art. 10 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (Brasil, 1988). - Inciso III do art. 59 da Lei Complementar nº 129, de 8 de novembro de 2013 (Minas Gerais, 2013). - Lei Complementar nº 165, de 17 de setembro de 2021 (Minas Gerais, 2021b). - Decreto nº 48.368, de 17 de fevereiro de 2022 (Minas Gerais, 2022b).
<p>Afastamento por motivo de saúde (Até 60 dias. Para doenças graves, contagiosas ou incuráveis podem ser maiores). <i>Remunerado.</i></p>	<p>EFETIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 869, de 5 de julho de 1952 (Minas Gerais, 1952). - Lei Complementar nº 121, de 29 de dezembro de 2011 (Minas Gerais, 2011). - Decreto nº 48.249, de 5 de agosto de 2021 (Minas Gerais, 2021c). - Resolução Conjunta SEPLAG/SEJUSP nº 10.729, de 22 de março de 2023 (Minas Gerais, 2023e).

(continuação)

Tipos de licenças/afastamentos – duração	Quem pode utilizar	Legislação que regulamenta
<p>Afastamento por motivo de saúde. Até 15 dias a cargo do estado, posterior a isso serão encaminhados para o INSS. <i>Remunerado.</i></p>	<p>NÃO EFETIVO</p>	<p>- Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991). - Resolução SEPLAG nº 119, de 27 de dezembro de 2013 (Minas Gerais, 2013b). - Resolução Conjunta SEPLAG/SEJUSP nº 10.729, de 22 de março de 2023 (Minas Gerais, 2023e).</p>
<p>Afastamento para estudo ou aperfeiçoamento profissional (Durante todo o período de estudo em horário parcial ou total). <i>Remunerado.</i></p>	<p>1. Afastamento integral ou parcial para estudo ou aperfeiçoamento profissional: servidor público estável, ocupante de cargo de provimento efetivo ou ocupante de cargo correspondente à função pública. 2. Flexibilização de horário de trabalho para estudo e liberação para participar de eventos de curta duração: servidores públicos ocupantes de cargo de provimento efetivo, detentores de função pública e ocupantes exclusivamente de cargo de provimento em</p>	<p>- Decreto nº 48.176, de 15 de abril de 2021 (Minas Gerais, 2021d). - Resolução SEPLAG nº 43, de 14 de junho de 2021 (Minas Gerais, 2021e).</p>

(continuação)

Tipos de licenças/afastamentos – duração	Quem pode utilizar	Legislação que regulamenta
	comissão de recrutamento amplo. (EFETIVO)	
Afastamento para exercício de mandato eletivo (durante todo o período eleitoral ou para exercício do mandato). <i>Não remunerado.</i>	- Servidor ocupante de cargo de provimento efetivo. - Servidor detentor de função pública. (EFETIVO/ NÃO EFETIVO)	- Art. 38 da Constituição Federal (Brasil, 1988). - Art. 1º inciso IV do Decreto nº 15.077, de 21 de dezembro de 1972 (Minas Gerais, 1972). - Art. 5º, da Resolução Conjunta SEPLAG/AGE/CGE nº 9.720, de 2 de agosto de 2017 (Minas Gerais, 2017a).
Afastamento por motivo de casamento (8 dias). <i>Remunerado.</i>	- Servidor ocupante de cargo de provimento efetivo. - Servidor detentor de função pública. - Servidor ocupante exclusivamente de cargo em comissão. - Contratado temporário. (EFETIVO/ NÃO EFETIVO)	- Alínea “a” do art. 201 e art. 88 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952 (Minas Gerais, 1952). - Inciso I do art. 67, da Lei Complementar nº 129, de 8 de novembro de 2013 (Minas Gerais, 2013a).

(conclusão)

Tipos de licenças/afastamentos – duração	Quem pode utilizar	Legislação que regulamenta
<p>Afastamento por motivo de luto (8 dias).</p> <p><i>Remunerado.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Servidor ocupante de cargo de provimento efetivo. - Servidor detentor de função pública. - Servidor ocupante exclusivamente de cargo em comissão. - Contratado temporário. <p>(EFETIVO/ NÃO EFETIVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alínea “b”, do art. 201, da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952 (Minas Gerais, 1952). - Inciso II do art. 67, da Lei Complementar nº 129, de 8 de novembro 2013 (Minas Gerais, 2013a).
<p>Liberação para exercer mandato eletivo em diretoria de entidade sindical (concedida pelo período do mandato podendo ser prorrogado).</p> <p><i>Remunerado.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Servidor ocupante de cargo de provimento efetivo civil ou militar. - Servidor detentor de função pública. <p>(EFETIVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 34 da Constituição do Estado. - Decreto Estadual nº 43.307/2003 (Minas Gerais, 2003). - Resolução SEPLAG nº 52/2022 (Minas Gerais, 2022c).

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir de dados retirados de Minas Gerais (2024a).

Conforme demonstrado no Quadro 3, as licenças de caráter mais amplo, como aquelas destinadas a tratar de interesses particulares, acompanhar cônjuge ou realizar estudos, são restritas aos servidores efetivos, em razão de sua estabilidade e do vínculo estabelecido com o estado. Em contrapartida, os servidores com contratos temporários possuem acesso apenas a afastamentos de natureza mais pontual, como por motivo de casamento ou luto, saúde, além das licenças-maternidade e paternidade, asseguradas pela legislação trabalhista vigente (Brasil, 1943). Dessa forma, evidencia-se que os servidores efetivos dispõem de um rol mais amplo de licenças, ao passo que os contratados enfrentam limitações significativas, o que reforça as desigualdades dentro das carreiras da rede estadual de ensino.

Segundo Martins, Araújo e Amorim (2021), essa desigualdade reflete na própria dinâmica dos afastamentos por saúde na rede estadual. Os autores evidenciam que, embora os professores designados solicitem menos licenças do que os efetivos, seus afastamentos são, em média, mais longos, o que sugere quadros de adoecimento mais graves. Esse dado estaria relacionado à insegurança contratual, que leva muitos contratados a adiar a busca por licença, agravando a condição clínica.

Essa constatação dialoga com a legislação estadual, que estabelece diferenças significativas no tratamento concedido a efetivos e contratados. No caso desses últimos, no que tange à licença saúde, após 15 dias de afastamento, o pagamento deixa de ser realizado pelo estado e passa a ser de responsabilidade do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), diferentemente dos servidores efetivos, cujas licenças são custeadas integralmente pelo erário estadual.

Além disso, a Resolução SEPLAG nº 015, de 9 de fevereiro de 2023⁹ (Minas Gerais, 2023f), acrescenta uma dimensão ainda mais delicada para os profissionais contratados. Ela determina que, ao ultrapassarem 15 dias de afastamento por licença médica dentro do ano (consecutivos ou não), esses docentes devem ser submetidos a uma perícia médica que atestará sua aptidão ou não para o trabalho no ano seguinte. O resultado desse procedimento pode influenciar diretamente a possibilidade de renovação contratual, criando um ambiente de insegurança constante. Tal regra faz com que muitos professores evitem recorrer a licenças acima

⁹ Altera a Resolução SEPLAG Nº 036, de 10 de maio de 2022, que dispõe sobre exame admissional por meio de atestado de saúde ocupacional emitido por profissional médico assistente ou resultado de exame admissional de aptidão emitido pela Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional (SCPMSO), da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) (Minas Gerais, 2022d).

do máximo disponível, mesmo em situações de adoecimento, por receio de comprometer sua permanência na rede estadual.

Dessa forma, a análise de Martins, Araújo e Amorim (2021) se confirma no plano normativo: as restrições legais e a instabilidade do vínculo contratual não apenas limitam direitos, mas também pressionam os profissionais a permanecerem em atividade mesmo quando adoecidos, ampliando os efeitos negativos sobre a saúde e sobre a qualidade do trabalho docente.

No que tange ao dia a dia da escola, torna-se necessário considerar como os diferentes tipos de afastamento impactam diretamente a dinâmica da substituição docente. Os elementos apresentados no Quadro 3 (p. 50) evidenciam que há diversas possibilidades de licença/afastamento legalmente asseguradas ao servidor público estadual. No entanto, apenas aqueles de curta duração (inferiores a 15 dias), demandam a atuação do professor eventual, conforme já mencionado na legislação (Minas Gerais, 2023f). Entre essas situações, destacam-se os afastamentos por motivo de saúde (1 a 15 dias), luto (8 dias) e casamento (8 dias). Observa-se que apenas o último caso é informado com antecedência devido a sua previsibilidade, o que possibilita ao professor regente organizar previamente o planejamento a ser seguido pelo eventual.

Já os afastamentos por saúde e por luto, de caráter imprevisto, geralmente exigem que o professor eventual assuma a turma sem conhecimento prévio das atividades em andamento. Essas ausências impactam diretamente a organização da escola, pois requerem a substituição imediata do professor ausente por um eventual, o qual enfrenta diversos desafios no exercício da função, sobretudo no que se refere à continuidade do planejamento pedagógico.

Concluída a apresentação do cargo de professor eventual no estado de Minas Gerais, passa-se à caracterização da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, lócus desta pesquisa. A seguir, são descritos aspectos relativos à estrutura física, à composição do corpo docente e discente, à organização administrativa e pedagógica, entre outros elementos relevantes para a compreensão do contexto escolar no qual se desenvolvem as práticas de gestão e o planejamento analisados neste estudo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS

Nesta seção são apresentados elementos que contribuem para a compreensão do contexto institucional da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens. Inicialmente, descrevem-se os aspectos gerais da unidade escolar, incluindo sua estrutura física, composição da equipe e perfil do alunado. Em seguida, são destacados os principais projetos desenvolvidos pela escola, os quais revelam iniciativas pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem.

A Escola Estadual Jardim das Aprendizagens foi fundada em 1965, com a instalação de um pré-escolar nas dependências de outra escola estadual, situada no interior de Minas Gerais. As atividades educacionais iniciaram-se em fevereiro de 1966 e, posteriormente, em 1972, foram transferidas para um prédio provisório. Em 1978, a instituição conquistou sede própria e autonomia administrativa, passando a ser oficialmente reconhecida como Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, em homenagem a um educador local, com atuação relevante na educação e na vida pública da região (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a).

Ao longo dos anos, a escola passou por diversas ampliações e adaptações, contando com o apoio de comunidades religiosas da localidade, bem como da colaboração da iniciativa privada, que contribuiu com a construção de novas salas de aula e espaços de apoio. Entre os anos de 2016 e 2021, as atividades escolares ocorreram provisoriamente em um espaço alugado, devido às obras de reforma da sede. Em 2022, com a finalização das intervenções, a escola retornou ao seu endereço original, agora com uma nova estrutura, mas ainda enfrenta limitações quanto à infraestrutura esportiva, especialmente pela ausência de um espaço próprio para a realização das aulas de Educação Física (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a).

A escola investigada apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 6,4 (QEdu, [2024]), desempenho que supera a média nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, a qual foi de 6,0 em 2023, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024a). Em comparação ao estado de Minas Gerais, a escola também se destacou positivamente, uma vez que o resultado estadual registrado no mesmo ano foi de 6,3 (Inep, 2024b).

As médias de proficiência aferidas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foram de 220,94 em Língua Portuguesa e 229,15 em Matemática. Contudo, ao analisar os dados sobre o aprendizado dos estudantes do 5º ano, também disponibilizados pelo portal QEdU ([2024]), observa-se uma tendência de queda nos percentuais de alunos com aprendizado adequado entre os anos de 2019 e 2023. Em Língua Portuguesa, o percentual caiu de 78%, em 2021, para 63%, em 2023, enquanto em Matemática a redução foi de 57% para 51%, no mesmo período. Esses números, embora ainda superiores a 50%, sugerem possíveis efeitos da pandemia da Covid-19, que trouxe como consequência a descontinuidade no processo de ensino e as dificuldades na recomposição das aprendizagens.

Quando comparados os dados da escola com os desempenhos médios registrados no estado de Minas Gerais e no Brasil disponibilizados pelo portal QEdU ([2024]), nota-se que, em 2019, o estado mineiro registrava 67% dos estudantes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 57% em Matemática. Os resultados nacionais, por sua vez, indicavam 63% de adequação em Língua Portuguesa e 54% em Matemática. Já em 2023, o percentual de estudantes com aprendizado adequado em Minas Gerais caiu para 63% em Língua Portuguesa e 51% em Matemática. No Brasil, os índices foram de 60% em Língua Portuguesa e 48% em Matemática. Nesse cenário, a Escola Estadual Jardim das Aprendizagens acompanhou a média estadual tanto em Língua Portuguesa (63%) quanto em Matemática (51%), mantendo-se também acima dos percentuais nacionais em ambas as disciplinas.

Considerando a variação dos dados disponibilizados pelo portal QEdU ([2024]) entre os anos de 2019 e 2023, observa-se que Minas Gerais teve uma queda de quatro pontos percentuais em Língua Portuguesa (de 67% para 63%) e de 6 pontos em Matemática (de 57% para 51%). Nacionalmente, os percentuais também apresentaram decréscimo, com uma redução de três pontos em Língua Portuguesa (de 63% para 60%) e de 6 pontos em Matemática (de 54% para 48%). Tais dados evidenciam uma tendência geral de queda nos indicadores de aprendizado adequado no período pós-pandêmico, tanto em âmbito estadual quanto nacional. No entanto, ao contrário desse cenário, a escola analisada conseguiu manter seu desempenho dentro das médias do estado, o que demonstra relativa resiliência frente às dificuldades enfrentadas no período.

Sob essa perspectiva, é relevante considerar as estratégias desenvolvidas pela escola no enfrentamento da pandemia da Covid-19, as quais podem ter contribuído

para explicar a manutenção de seus indicadores em meio à queda geral observada no estado e no país. Dentre essas ações, destaca-se a criação de grupos de *WhatsApp* organizados por turma, utilizados como ferramenta de apoio pedagógico complementar às atividades propostas pelo estado de Minas Gerais¹⁰ (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a). Essa iniciativa, que partiu da própria escola e não foi solicitada pelo governo estadual, teve como principal objetivo promover maior proximidade com os estudantes e suas famílias, a fim de reduzir os efeitos do distanciamento físico no processo de ensino e aprendizagem. Diariamente, os professores realizavam plantões nos grupos para esclarecer dúvidas relacionadas ao Plano de Estudo Tutorado (PET)¹¹ e enviavam atividades complementares, as quais deveriam ser realizadas e devolvidas pelo mesmo canal, registrando sua participação. Além disso, os docentes gravavam vídeos explicativos sobre os conteúdos e incentivavam os estudantes a fazer o mesmo, enviando suas dúvidas diretamente aos professores por meio de mensagens privadas, ampliando a interação pedagógica em um período de restrição de encontros presenciais (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a).

Contudo, torna-se necessário problematizar até que ponto tais resultados refletem, de fato, a qualidade da aprendizagem escolar. Almeida (2020) adverte que os resultados das avaliações externas podem ser apropriados tanto de maneira construtiva, servindo como ponto de partida para a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, quanto de forma limitada, quando o ensino passa a ser orientado exclusivamente pelos conteúdos e habilidades cobrados nessas provas, o que tende a restringir a autonomia docente e a empobrecer o trabalho pedagógico. A autora também destaca que a pressão por alcançar melhores índices tem levado muitas escolas a direcionarem seus esforços para a preparação específica dos alunos para os testes, o que reduz o currículo ao essencial e privilegia leitura e matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento.

¹⁰ Durante a pandemia da Covid-19, o estado de Minas Gerais oferecia “três principais ferramentas para acesso aos conteúdos escolares: o Plano de Estudo Tutorado (PET), o programa Se Liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola 2.0” (Minas Gerais, 2021f, recurso *online*).

¹¹ De acordo com a SEE/MG, “o PET consiste em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade (1º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio). Os conteúdos foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Minas Gerais, 2020, recurso *online*).

Essas observações corroboram a percepção de que as avaliações externas, embora importantes instrumentos de gestão, podem acabar condicionando o trabalho pedagógico e transformando as aulas em espaços de preparação para as provas. Paro (2010, p. 771) propõe uma problematização importante sobre esse assunto ao refletir que

supondo que o Estado e a sociedade tivessem êxito em transmitir pelo menos os conhecimentos que compõem as disciplinas escolares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou mesmo a versão minguada desse conteúdo aferida pelas 'avaliações' externas como Saeb, Prova Brasil etc., ainda assim estaria muito distante de lograr um mínimo de 'preparo para o exercício da cidadania'.

Ainda que o autor se refira especificamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento orientador vigente à época, sua crítica permanece atual e pertinente. Os fundamentos expressos por ele, relacionados à função social da escola e à limitação das avaliações externas como medida de qualidade, continuam válidos no contexto da BNCC, que atualmente cumpre papel equivalente na definição das aprendizagens essenciais.

Corroborando essa crítica, Paro (2010) reforça que os índices obtidos em avaliações externas, embora importantes para o monitoramento das políticas públicas, não captam a complexidade do processo educativo. Em outras palavras, bons resultados não garantem, necessariamente, que os estudantes estejam plenamente preparados para a vida em sociedade ou que tenham alcançado uma formação integral. Trata-se de um alerta para que os resultados sejam analisados em conjunto com a realidade cotidiana da sala de aula, em que aspectos como leitura, escrita, resolução de problemas matemáticos e desenvolvimento de competências científicas nem sempre aparecem de forma plena nas métricas avaliativas.

Dessa forma, ainda que a escola pesquisada tenha demonstrado resultados considerados positivos em comparação às médias estadual e nacional isso não significa que não tenha enfrentado dificuldades semelhantes às vivenciadas em todo o país. Muitos estudantes deixaram de realizar as atividades propostas, algumas famílias e até mesmo professores encontraram obstáculos relacionados ao acesso à internet ou à falta de equipamentos adequados e, em alguns casos, houve baixa participação na retirada dos materiais impressos disponibilizados pela escola. Como aponta Macedo (2021), as desigualdades digitais se manifestaram em múltiplas

camadas, envolvendo não apenas as condições de conexão e de uso das tecnologias, mas também a disponibilidade de tempo, saúde e interesse dos familiares para acompanhar as atividades escolares. Assim, mesmo diante de estratégias criativas, como os grupos de *WhatsApp*, a pandemia acentuou desafios econômicos, sociais e pedagógicos que impactaram diretamente a aprendizagem e o engajamento dos alunos.

Portanto, problematizar os índices implica reconhecer que eles refletem apenas uma dimensão parcial da realidade. O processo pedagógico, como ressalta Paro (2010), deve considerar o estudante como sujeito ativo de sua formação, exigindo do educador sensibilidade para criar condições que permitam a apropriação crítica da cultura. No contexto pandêmico, essa reflexão ganha ainda mais relevância, pois os impactos das desigualdades digitais e das condições socioeconômicas ajudam a compreender as razões da queda generalizada nos indicadores de aprendizagem, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil (Macedo, 2021). Assim, ainda que a escola analisada tenha se mostrado resiliente diante de tantos desafios, é necessário reconhecer que os bons índices alcançados não traduzem, por si só, a totalidade da experiência educativa, marcada por perdas, desigualdades e limitações que extrapolam os números apresentados.

Nesse cenário, torna-se importante compreender também o contexto específico da escola investigada, não apenas nos termos de seus resultados avaliativos, mas igualmente a partir de sua organização interna e de suas características estruturais. Essas informações permitem situar melhor os dados analisados e compreender de que forma eles dialogam com a realidade vivida pela comunidade escolar.

Em relação ao número de estudantes atendidos em 2025, a unidade escolar conta com 533 matrículas, entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental, das quais 26 são alunos público-alvo da educação inclusiva (Minas Gerais, 2025b). A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, com nove turmas em cada período, conforme demonstrado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Número de matrículas por turno na escola pesquisada (2025)

Nível de ensino	Turno	Ano de escolaridade	Número de matrículas	Total
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Matutino	1º ano – REG ¹² 3	28	266
		1º ano – REG 2	28	
		2º ano – REG 3	30	
		2º ano – REG 1	30	
		3º ano – REG 2	30	
		3º ano – REG 1	30	
		4º ano – REG 1	30	
		5º ano – REG 1	29	
		5º ano – REG 3	31	
	Vespertino	1º ano – REG 1	30	267
		1º ano – REG 4	29	
		2º ano – REG 2	28	
		2º ano – REG 4	29	
		3º ano – REG 3	30	
		4º ano – REG 3	31	
4º ano – REG 2	31			
5º ano – REG 2	29			
5º ano – REG 4	30			
Total				533

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos dados do Simade¹³ (Minas Gerais, 2025b).

¹² A sigla REG foi mantida, pois é utilizada pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e refere-se a cada regente de turma da escola, sendo a numeração utilizada apenas para identificar cada professor que atua como regente no respectivo ano de escolaridade.

¹³ De acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é o “Sistema utilizado pela secretaria escolar, regionais de ensino e órgão central, para gerenciar a vida escolar dos estudantes” (Minas Gerais, 2025c).

Conforme evidenciado na Tabela 1, a instituição apresenta uma quantidade de alunos bastante equilibrada entre os turnos matutino e vespertino, sendo possível observar que, na maioria das turmas, a média de estudantes varia entre 28 e 30 alunos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, a escola é bastante requisitada pela comunidade local, resultando em lista de espera para novas matrículas. Embora o PPP não explicita as razões da elevada demanda, levanta-se a hipótese de que essa procura esteja relacionada ao bom desempenho da escola em avaliações externas, como o Ideb (cuja nota encontra-se afixada na secretaria da escola), bem como à estrutura física recém-reformada.

Em relação à estrutura física, a escola conta com um prédio de dois andares recém-construído e bem equipado. No primeiro andar, estão localizados a secretaria, que conta com dois banheiros e sala da direção, biblioteca, duas salas de aula, três banheiros com repartições, sendo um deles adaptado, um refeitório pequeno, cozinha grande, sala de professores com dois banheiros, sala da supervisão pedagógica e um almoxarifado pequeno. Além desses espaços, há uma área adaptada, localizada na parte inferior da rampa de acesso ao segundo andar. Esse local é dividido em duas partes: uma delas é destinada ao armazenamento dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física e a outra é utilizada como sala da vice-direção e do Assistente Técnico de Educação Básica (ATB). Já o segundo andar do prédio conta com sete salas de aula, um laboratório de informática e mais dois banheiros com repartições. A escola não possui quadra poliesportiva, apenas dois espaços pequenos – um ao redor do prédio e outro coberto na parte de trás, construído no ano de 2024 – para a realização de atividades práticas durante as aulas de Educação Física e recreio.

As salas de aula são amplas e bem equipadas, com espaço adequado para a organização das carteiras, armários e mesa do professor. Cada sala de aula possui um notebook, lousa digital interativa sensível ao toque, com suporte de áudio e vídeo, quadro branco com uso de caneta, mural interno para exposições e um ambiente bem iluminado e arejado, oferecendo boas condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, a carência de um espaço externo mais amplo compromete a realização de atividades físicas e recreativas. O local disponível é utilizado para as práticas de Educação Física, recreio e outras práticas pedagógicas.

O quadro funcional da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens é composto por um diretor, um vice-diretor e 57 profissionais distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. Dentre esses servidores, 36 atuam diretamente no processo de ensino

e aprendizagem, incluindo professores regentes de turma, professores de educação física, eventuais, Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) e os Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura Biblioteca (PEUB). A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição quantitativa desses profissionais, considerando os vínculos e os turnos de atuação.

Tabela 2 – Funcionários da escola pesquisada (2025)

Função	Vínculo	Número	Turno	
			matutino	vespertino
Professor Regente de turma (PEB)	Contrato	9	2	7
	Efetivo	9	7	2
Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca/mediador de leitura (PEUB)	Contrato	1	0	1
	Efetivo	1	1	0
Professor de Educação Física	Efetivo	2	1	1
Professor eventual	Efetivo	2	1	1
Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA).	Contrato	12	6	6
Especialista de Educação Básica (EEB)	Contrato	1	1	0
	Efetivo	1	0	1
Assistente Técnico-Administrativo (ATB)	Contrato	3	1	2
	Efetivo	3	2	1
Cozinheira	Contrato	2	1	1
Auxiliar de cozinha	Contrato	2	1	1
Auxiliar de serviços gerais	Contrato	9	4	5
Total		57	28	29

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos dados do quadro de controle de pessoal da instituição pesquisada (2025).

Conforme dados do Inep (2024c), o percentual de profissionais de funções docentes com curso superior da escola pesquisada é de 100%, o que indica uma qualificação formal compatível com as exigências da função.

Esse quadro docente está diretamente envolvido nas ações pedagógicas da escola, incluindo os projetos educacionais desenvolvidos ao longo do ano letivo. Os projetos pedagógicos, de acordo com o PPP¹⁴, constituem uma tradição na escola e visam contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem. São desenvolvidos, anualmente, por todos os professores regentes de turma, pelo PEUB e pelos professores eventuais.

O intuito desses projetos é tornar os conteúdos mais acessíveis e significativos para as crianças. Como reconhecimento por essas iniciativas, a escola já foi, inclusive, selecionada para representar a Secretaria Regional de Ensino (SRE), em Belo Horizonte, apresentando um de seus projetos como uma prática exitosa (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a). O Quadro 4, a seguir, elenca os projetos desenvolvidos na escola por ano escolar, seus respectivos responsáveis e objetivos.

Quadro 4 – Projetos pedagógicos desenvolvidos na escola pesquisada (2022)
(continua)

Projetos	Objetivos	Turmas	Responsáveis
Senhor Alfabeto	Através do livro “O Senhor Alfabeto”, e do boneco que as crianças levam para casa, são realizadas atividades direcionadas ao processo de alfabetização.	1º ano	Professores regentes de turma.
Viviana a rainha do pijama	Através do livro “Viviana a rainha do pijama”, são realizadas atividades com foco nos gêneros textuais: carta e convite.	2º ano	
Quem vai ficar com o pêssego?	Através do livro “Quem vai ficar com o pêssego?”, são realizadas atividades com foco nos pesos e medidas.	3º ano	

¹⁴ Cujas últimas atualizações datam do ano de 2022.

(conclusão)

Projetos	Objetivos	Turmas	Responsáveis
Jogos matemáticos	Através de jogos físicos e on-line, são realizadas atividades que desenvolvam as habilidades matemáticas de adição, subtração, multiplicação, divisão e raciocínio lógico.	4º ano	Professores regentes de turma.
Livro dos sonhos	Através da escrita dirigida, baseada nos sonhos para o futuro fora da escola, são trabalhados diversos gêneros textuais.	5º ano	
Intervenção pedagógica	Através de atividades diferenciadas, são trabalhadas as dificuldades de aprendizagem.	2º ao 5º ano	PEUB (2º, 4º e 5º anos) e eventuais (3º anos).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a).

Ainda de acordo com o PPP (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a), o projeto “Senhor Alfabeto”, desenvolvido com as turmas do 1º ano, desempenha papel crucial na iniciação das crianças à leitura e à escrita, ao incentivar, de maneira lúdica, o desenvolvimento dessas habilidades. De forma análoga, o projeto “Viviana a rainha do pijama”, dedicado às turmas do 2º ano, visa desenvolver as habilidades de escrita e compreensão de diferentes tipos de textos, preparando os alunos para a escrita formal.

Nos anos subsequentes ao 2º ano, os projetos são direcionados ao desenvolvimento de habilidades matemáticas. Por meio da literatura e atividades práticas, o projeto “Quem vai ficar com o pêssego?”, do 3º ano, contribui para a compreensão de habilidades matemáticas aplicadas ao cotidiano, facilitando o entendimento sobre pesos e medidas. O projeto de jogos matemáticos do 4º ano, por sua vez, incentiva o aprendizado lúdico e interativo por meio de jogos físicos e on-line, tornando a matemática mais acessível e interessante para os alunos. No 5º ano, o projeto “Livro dos sonhos” promove uma reflexão sobre o futuro, considerando a

transição para outro ambiente escolar, e a expressão criativa, ao mesmo tempo que aprimora a habilidade de escrita em diferentes formatos textuais.

Já o projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido nas turmas do 2º ao 5º ano, segundo o PPP (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a), é essencial para oferecer suporte adicional aos alunos que enfrentam desafios no processo de aprendizagem, objetivando assegurar que todos tenham oportunidades de sucesso em sua trajetória escolar. Esse projeto deve ser executado pelos PEUBs nos 2º, 4º e 5º anos e pelos professores eventuais nos 3º anos.

É pertinente destacar ainda que, de acordo com o PPP, a escola incentiva a criação de novos projetos pedagógicos todos os anos, os quais, fundamentalmente, devem focar nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, na busca por promover um ambiente educacional mais dinâmico (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a). Assim, acreditamos que a prática de possibilitar a sugestão de novos projetos pode se constituir como indicativo de um dos espaços destinados ao planejamento, por parte da gestão escolar, aspecto diretamente relacionado aos objetivos desta pesquisa, que são melhores analisados no decorrer do estudo.

Além das ações pedagógicas próprias, ainda com base no PPP (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a), a escola participa de dois programas, um em parceria com a Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) e outro promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

O primeiro é o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido com o objetivo de promover a cultura da prevenção por meio da cooperação entre escola, família e comunidade. Na unidade escolar em questão, essa atividade é realizada com os alunos das turmas do 5º ano, dos turnos da manhã e da tarde, por meio de um encontro semanal de 50 minutos para cada turma, totalizando dez encontros ao longo do período letivo. Cada turma participa das aulas separadamente, conforme cronograma previamente organizado. Tal ação é percebida de maneira bastante positiva pela comunidade escolar, uma vez que apresenta contribuições relevantes para o fortalecimento de valores e comportamentos preventivos entre as crianças (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a).

Já o segundo programa refere-se à Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE). De acordo com a SEE/MG, a GIDE é uma proposta metodológica voltada à melhoria do desempenho escolar, fundamentada no planejamento estratégico e na definição de metas objetivas. A iniciativa contempla ações formativas e reuniões de

alinhamento com as equipes pedagógicas, com a finalidade de aprimorar os processos internos das unidades escolares e promover melhores resultados de aprendizagem (Minas Gerais, 2024). Sua implementação ocorre por meio de uma parceria entre a SEE/MG e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial, no âmbito do Programa Gestão pela Aprendizagem.

Após a caracterização geral do contexto da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, passa-se à análise da organização da gestão escolar e de sua articulação com o planejamento pedagógico. Esse tópico tem como objetivo descrever como a gestão se estrutura internamente, quais são as atribuições dos diferentes atores institucionais e de que maneira o planejamento pedagógico é articulado às práticas de gestão no cotidiano da escola, com base nos documentos institucionais, PPP e Regimento Escolar.

2.3 ESTRUTURA DA GESTÃO ESCOLAR E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS

A estrutura da gestão escolar é composta por um conjunto de funções interdependentes que envolvem a atuação de diferentes agentes com atribuições específicas, articuladas entre si para garantir o pleno funcionamento da escola. Essa estrutura é responsável tanto pela organização administrativa e financeira quanto pelo desenvolvimento pedagógico da instituição, o que implica, além de outras questões, o planejamento, a execução e a avaliação de ações voltadas à aprendizagem dos estudantes.

Conforme aponta Lück (2009), na equipe gestora de uma instituição, o diretor escolar tem papel de destaque, sendo o principal responsável por nortear o modo de ser e de fazer da escola e por influenciar diretamente seus resultados. Além dele, a equipe de gestão pode contar com coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares, cujas funções são complementares no processo de organização institucional.

No contexto da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a responsabilidade legal pela gestão escolar é atribuída aos cargos de Diretor e Vice-diretor, conforme estabelecido pela Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022, que regulamenta o processo de escolha e define as atribuições desses profissionais (Minas Gerais, 2022e). A normativa explicita que o diretor é o agente público nomeado

em cargo comissionado para responder integralmente pela escola, enquanto o vice-diretor exerce função gratificada em parceria com o diretor, ambos atuando sob os princípios da gestão democrática. O artigo 45 da referida resolução estabelece que

os diretores nomeados e os vice-diretores designados, em decorrência de indicação em processo de escolha, poderão permanecer em exercício, respectivamente, no cargo e na função, pelo período de 4 (quatro) anos consecutivos, contados da data do ato de nomeação/designação, até a realização de novo processo de escolha (Minas Gerais, 2022e, p. 9).

No Anexo II da referida Resolução, o Termo de Compromisso do Diretor explicita suas principais responsabilidades, entre elas: “responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-se permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a investidura no cargo comissionado de diretor de escola” (Minas Gerais, 2022e, p. 11). Além disso, cabe ao diretor “desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes” (Minas Gerais, 2022e, p. 11).

O Anexo III, por sua vez, apresenta o Termo de Compromisso do vice-diretor, no qual se destaca que esse profissional deve “responder pela escola, mantendo-se à frente da instituição em corresponsabilidade e em parceria com o diretor, excetuando as restrições legais, enquanto durar a investidura na função” (Minas Gerais, 2022e, p. 13). Adicionalmente, o vice-diretor deve

[...] apoiar o desenvolvimento da gestão escolar contemplando as dimensões: pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2022e, p. 13).

Dessa forma, observa-se que à luz da legislação vigente em Minas Gerais, a responsabilidade pela gestão escolar está legalmente atribuída ao diretor e ao vice-diretor, que atuam em parceria para garantir o funcionamento da escola e a efetividade do processo pedagógico. Essa configuração reafirma a centralidade desses agentes na condução das ações estratégicas da unidade escolar, especialmente no que se refere à coordenação do trabalho pedagógico, o que perpassa o planejamento.

Complementando essa perspectiva, é importante destacar que a efetividade da gestão escolar está diretamente relacionada à atuação integrada dos diferentes agentes que compõem a equipe gestora, dentre eles o coordenador pedagógico, conforme já destacado anteriormente por Lück (2009). No âmbito da rede estadual de Minas Gerais, a função de coordenação pedagógica é exercida pelo especialista em educação básica, conforme previsto na Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que regulamenta as carreiras dos profissionais da educação básica no estado (Minas Gerais, 2004).

A função do especialista em educação básica é estratégica no campo da gestão pedagógica. De acordo com a Matriz de Competências dos Especialistas da Educação Básica (Minas Gerais, 2024k, p. 1), esse profissional deve “exercer, em unidade escolar, a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no monitoramento e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o Projeto Político-Pedagógico”. Assim, sua atuação vai, além da orientação técnica, abrangendo a mediação entre o currículo, o corpo docente e os demais setores da escola, em sintonia com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Cabe ao diretor e ao coordenador pedagógico “organizar e delegar as tarefas de sua equipe, aproveitando assim o tempo de trabalho e priorizando as atividades, tornando os dias mais produtivos” (Santos *et al.*, 2021, p. 58). O diretor e o especialista, portanto, são considerados pilares da estrutura gestora, pois atuam na supervisão das múltiplas dimensões da escola, visando à melhoria dos resultados institucionais e o fortalecimento das práticas educativas.

Ainda que haja variações na nomenclatura entre as redes de ensino, a atuação conjunta entre direção e coordenação pedagógica torna-se relevante para garantir a coerência entre os objetivos educacionais e as práticas pedagógicas cotidianas. Essa articulação é condição indispensável para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico alinhado às finalidades institucionais.

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante descrever como essa estrutura gestora se apresenta na realidade da escola investigada. No caso da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, o Regimento Escolar define uma estrutura organizacional que sustenta tanto as ações administrativas quanto pedagógicas da escola, indicando os setores responsáveis e os agentes que compõem sua gestão (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b).

Para compreender essa organização, é necessário considerar o próprio Regimento Escolar como fonte de normatização institucional. Além de refletir os princípios organizativos da escola, esse documento estabelece formalmente as atribuições de cada segmento da comunidade escolar, configurando-se como referência obrigatória para o funcionamento cotidiano da unidade. Como afirma Ribeiro (2021, p. 1180),

o Regimento Escolar é o documento legal de existência obrigatória na unidade escolar, no qual é normatizada sua organização administrativa, pedagógica e disciplinar, assim como as relações entre seus diversos segmentos constitutivos (os públicos interno e externo).

Ainda segundo o autor, espera-se que a escola tenha autonomia para construir sua Proposta Pedagógica, Administrativa e de Gestão, da qual o Regimento faz parte (Ribeiro, 2021). Para isso, é necessário que os profissionais envolvidos no processo de elaboração e revisão do documento busquem embasamento teórico e estejam atentos aos dispositivos legais que regem sua constituição.

É imprescindível que os atores envolvidos nesse processo busquem fundamentos teóricos que lhes possibilitem um entendimento significativo do referido documento e estejam atentos aos aspectos legais inerentes à sua constituição, que deve se dá [sic] coletivamente, culminando num texto claro e de fácil compreensão, no qual se estabeleçam as funções e particularidades de cada setor (Ribeiro, 2021, p. 1181).

Nesse mesmo sentido, o autor reforça que o Regimento Escolar precisa ser compreendido como o documento que expressa a filosofia da escola e especifica as condutas e procedimentos a serem adotados pela comunidade no seu dia a dia. Ele deve apresentar-se como resultado da autonomia institucional e da construção coletiva, articulando as disposições pedagógicas, administrativas e normativas que orientam o cotidiano escolar. Embora deva estar inserido no PPP, não deve ser confundido com ele, uma vez que cumpre função normativa própria, estabelecendo, inclusive, o modelo de gestão adotado pela escola (Ribeiro, 2021).

Dessa forma, compreender como a gestão escolar e seus agentes são organizados no Regimento da escola investigada torna-se essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. A descrição desse documento, aliada ao PPP, fornece subsídios importantes para compreender como os elementos formalizados se

relacionam com as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da escola, especialmente no que diz respeito ao planejamento pedagógico, foco central deste estudo.

O Regimento Escolar da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens (2022b) explicita a composição da gestão escolar. De acordo com o documento, a gestão escolar é formada pela diretoria e pelo colegiado. Segundo o referido documento, o diretor e o vice-diretor compõem a diretoria. Ao diretor compete as atribuições de “organizar, orientar, coordenar, supervisionar e controlar os trabalhos educacionais desenvolvidos no estabelecimento, referentes às atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola” (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b, p. 7). Por sua vez, cabe ao vice-diretor “assessorar o Diretor no planejamento, execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola” (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b, p. 7).

Ainda que o Regimento Escolar não detalhe a estrutura do colegiado escolar, esse órgão é citado como parte integrante da gestão escolar. Complementarmente, a Resolução SEE nº 5.065, de 18 de setembro de 2024, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento dos colegiados escolares na rede estadual, estabelece que sua composição deve ocorrer de forma paritária. Portanto, o órgão reúne representantes dos profissionais da escola (professores, especialistas, assistentes e auxiliares), bem como da comunidade atendida (estudantes, pais ou responsáveis e entidades comunitárias), sendo presidido pelo diretor da escola, que exerce a função de membro nato. O colegiado escolar configura-se, assim, como um órgão representativo da comunidade escolar, com funções deliberativas e consultivas (Minas Gerais, 2024m).

Já em relação a gestão pedagógica, o Regimento Escolar (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b), estabelece que, além da diretoria, fazem parte os especialistas em educação básica, exercendo o papel de acompanhamento e suporte aos professores na execução dos planejamentos pedagógicos. De acordo com o Regimento Escolar (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b, p. 7), cabe a esses profissionais “articular os docentes de cada área para o desenvolvimento do trabalho técnico-pedagógico da escola, definindo suas atividades específicas”. Essa atuação visa garantir a integração entre as ações pedagógicas e as diretrizes institucionais.

Dando continuidade a descrição do Regimento Escolar da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, é relevante observar de que maneira o termo

“planejamento” aparece formalizado no documento. Considerando que o planejamento pedagógico constitui o foco central desta pesquisa, mapear os trechos em que esse conceito é mencionado permite compreender como ele é normativamente reconhecido no documento institucional.

O Quadro 5, a seguir, apresenta os registros do termo ao longo do Regimento, evidenciando sua presença em diferentes seções e contextos, desde atribuições da equipe gestora até aspectos relacionados à prática docente, à inclusão e à avaliação. Cabe esclarecer que no quadro o termo “contexto” se refere a parte específica do documento de onde o trecho foi extraído. Essa opção visa facilitar a compreensão e tem por finalidade localizar a citação na organização interna do Regimento Escolar.

Quadro 5 – Registros do termo “planejamento” no Regimento Escolar da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens

(continua)

Contexto	Trecho extraído	Página
Título IV – da gestão escolar (competências e atribuições da administração).	“[...] Art. 12 - Compete ao Vice-diretor: [...] III-assessorar o Diretor no <u>planejamento</u> , execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola [...]”.	p. 7
Capítulo II – dos serviços administrativos (Atribuições do secretário escolar).	“[...] Art. 16 - Compete ao Secretário de Escola: [...] II. colaborar com a direção da unidade escolar no <u>planejamento</u> , execução e controle das atividades escolares [...]”.	p. 8
Seção IV – dos deveres (deveres e obrigações específicas de pessoal do magistério).	“[...] I. participar das atividades do <u>planejamento</u> do ensino dentro da programação escolar; (...) XXI. elaborar <u>planejamento</u> - de curso, de unidade e de aula - para sua disciplina e/ou turma, com apoio do pessoal técnico-	p. 13

(continuação)

Contexto	Trecho extraído	Página
	pedagógico, adotando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade [...]”.	
Título VII – da gestão pedagógica (atribuições do especialista).	<p>“[...] Art. 77 - Compete ao especialista da educação, além das atribuições previstas na legislação vigente:</p> <p>I. Coordenar o <u>planejamento</u> e implementação do Projeto Pedagógico da escola, tendo em vista as diretrizes no Projeto Político Pedagógico da Escola: [...]</p> <p>e) envolver a família no <u>planejamento</u> e desenvolvimento das ações da escola; [...]</p> <p>g) utilizar os resultados do levantamento como diretriz para diversas atividades de <u>planejamento</u> do trabalho escolar [...]”.</p>	p. 23
Seção IV – da educação continuada da equipe escolar.	<p>“[...] Art. 105 - A equipe escolar reúne-se periodicamente para <u>planejamento</u>, replanejamento e avaliação de seu processo educativo, priorizando as suas necessidades de capacitação, conforme legislação vigente [...]”.</p>	p. 27
Capítulo III – da organização da prática educativa.	<p>“[...] Art. 162 - O <u>planejamento</u> do ensino deve focalizar sua atenção em objetivos educacionais e conteúdos essenciais a serem desenvolvidos e levar em conta as possibilidades diferenciadas de trabalho em sala de aula, em função das necessidades de aprendizagem dos alunos [...]”.</p>	p. 38
Capítulo IV – do ano letivo.	<p>“[...] Art. 173 - O calendário escolar prevê o mínimo de 200 dias letivos e no mínimo 800 horas anuais para os Anos Iniciais e, incluindo as seguintes datas e programações: VII. <u>Planejamento</u> e recuperação [...]”.</p>	p. 39

(continuação)

Contexto	Trecho extraído	Página
Título XI – da avaliação e sua metodologia (avaliação do desempenho escolar).	“[...] §3º - Os resultados da avaliação da aprendizagem realizada pela escola e os resultados dos Programas de Avaliação externa devem ser considerados no <u>planejamento</u> didático [...]”.	p. 42
Título XIII – do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.	“[...] §2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, <u>planejamento</u> , acompanhamento e avaliação final [...]”.	p. 47
	“[...] V - Trabalhar em colaboração com o regente de turma/regente de aula, e Sala Recurso, para <u>planejamento</u> dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no <u>planejamento</u> de aula dos regentes, definindo estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo [...]”.	p. 49
	“[...] XVIII - Solicitar ao professor regente (de turma ou de aulas) para disponibilizar o <u>planejamento</u> de suas aulas com no mínimo 03 (três) dias de antecedência, para depois selecionar o que considera essencial/necessário do conteúdo e fazer as adaptações às necessidades do aluno que assiste [...]”.	p. 49-50
	“[...] XXIII - Providenciar 01 (um) caderno de <u>planejamento</u> para cada aluno que atende. Nele deverá constar todas as atividades desenvolvidas com o aluno (incluindo as adaptações feitas), os objetivos de cada atividade e outras observações referentes aos conteúdos que considerar	p. 50

(conclusão)

Contexto	Trecho extraído	Página
Título XIII – do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.	importante registrar. Ao final do ano entregar o caderno à EEB para arquivar na sala da supervisão [...].”.	
	“[...] XXIX - Avisar com antecedência a direção da escola o dia em que precisará se ausentar, deixando pronto o <u>planejamento</u> do dia para aplicação por outro profissional e/ou avisar à família sobre a ausência do professor [...].”.	p. 50

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Escola Estadual Jardim das Aprendizagens (2022b).

Conforme já destacado, o Regimento Escolar é o documento normativo que organiza a estrutura e o funcionamento da escola, sendo referência para a definição das responsabilidades de cada segmento (Ribeiro, 2021). Nesse sentido, a leitura sistematizada do Regimento Escolar da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens (2022b) evidencia que o termo “planejamento” aparece 17 vezes ao longo de 52 páginas, conforme demonstrado no Quadro 5, indicando que esse conceito possui certo destaque na estrutura normativa da instituição.

Os registros estão distribuídos em diferentes capítulos e seções, abrangendo tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos. Essa presença sugere que o planejamento é reconhecido formalmente como um elemento da organização do trabalho escolar, ainda que a abordagem adotada no documento apresente limitações quanto à explicitação das práticas envolvidas.

De acordo com o Regimento, o planejamento é atribuído a diversos profissionais da escola. No âmbito da gestão, é mencionado como competência do diretor, do vice-diretor e do especialista em educação básica, responsável pela coordenação do planejamento e pela implementação do Projeto Político-Pedagógico. Esse alinhamento entre os papéis definidos no Regimento e as funções atribuídas legalmente a esses profissionais, como discutido anteriormente, reforça a centralidade da gestão na articulação das ações pedagógicas. Entre os servidores administrativos, como o secretário escolar, também é destacada a participação no planejamento das atividades escolares.

Do ponto de vista pedagógico, o documento afirma que é dever do magistério participar do planejamento do ensino, dentro da programação escolar. O termo ainda aparece vinculado à organização do calendário letivo, às ações de formação continuada da equipe escolar, ao acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas e ao uso de avaliações externas como subsídio para o planejamento didático (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b).

Apesar de o termo aparecer em seções importantes do documento, como nas atribuições da direção e da equipe pedagógica, na organização da prática educativa e na avaliação, nota-se que ele é muitas vezes citado de maneira genérica, sem detalhamento sobre os processos que envolvem sua construção, tampouco sobre os espaços formais de planejamento no interior da escola. Dessa forma, a observação do Regimento Escolar evidencia que o planejamento está legalmente instituído como um eixo transversal à gestão escolar e pedagógica, contudo, a forma como o conceito é apresentado tende a priorizar seu caráter normativo, sem avançar para uma concepção mais processual e colaborativa (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b).

Assim, a simples presença do termo no documento não assegura, por si só, a efetivação de práticas consistentes no cotidiano da escola. Considerando esse aspecto, a presente pesquisa também busca compreender essa distância ou proximidade entre o que está normatizado e o que é efetivamente praticado na instituição.

Nesse sentido, para aprofundar a descrição sobre o lugar do planejamento na escola investigada, torna-se necessário observar também como esse aspecto é abordado em outros documentos institucionais, como o PPP. Essa documentação expressa as diretrizes que orientam a prática educativa, oferecendo subsídios para compreender posteriormente com a pesquisa de campo, em que medida há consonância entre o que está formalmente previsto e o que se realiza na prática cotidiana da escola.

Na concepção de Rostirola e Schneider (2010, p. 74), “o PPP é um documento que regulariza e norteia todas as ações educativas, discute os problemas, as especificidades e as necessidades da escola, define direitos e deveres, o calendário escolar e a forma de avaliação”. De acordo com os referidos autores, os princípios norteadores do PPP devem estar fundados na defesa de uma escola democrática, pública, gratuita e autônoma, capaz de elaborar suas próprias propostas pedagógicas.

Portanto, o PPP configura-se como um instrumento essencial não apenas para estruturar o cotidiano escolar, mas também para garantir a construção coletiva de uma educação comprometida com a qualidade social e com os direitos educacionais (Rostirola; Schneider, 2010).

No PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens¹⁵, observa-se que, embora o planejamento seja mencionado como parte da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar, sua presença ao longo do texto é relativamente discreta. A palavra “planejamento” aparece 12 vezes, em um total de 98 páginas, geralmente associada a aspectos operacionais, como a organização de aulas, registros no diário e definição de intervenções pedagógicas, conforme demonstrado no Quadro 6, a seguir.

Cabe esclarecer que, nos Quadros 6 e 7, o termo “contexto” se refere a parte específica do documento de onde o trecho foi extraído. Essa opção visa facilitar a compreensão e tem por finalidade localizar a citação na organização interna do PPP.

Quadro 6 – Registros do termo “planejamento” no PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens

(continua)

Contexto	Trecho extraído	Página
Concepção geral do PPP	“[...] o processo de <u>planejamento</u> democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar [...]”.	p. 3
Marco Operativo	“[...] A escola pauta seu trabalho em um processo de <u>planejamento</u> contínuo que possui o foco na organização da escola como um todo, na democracia, em objetivos claros e alcançáveis e na reavaliação [...]”.	p. 10
Diagnóstico (Eixo 2: direito à aprendizagem)	“[...] Permitir às escolas analisar seu desempenho possibilitando o <u>planejamento</u> de ações pedagógicas	p. 18

¹⁵ O Projeto Político-Pedagógico da instituição foi reelaborado em 2022, conforme regulamentação estabelecida pela Orientação Normativa ASIE nº 01/2022 (Minas Gerais, 2022f) e pela Resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022 (Minas Gerais, 2022g) que orientam a elaboração do PPP nas escolas estaduais de Minas Gerais.

(conclusão)

Contexto	Trecho extraído	Página
	que visem à melhoria tanto do sujeito que participa do processo quanto da unidade de ensino [...]”.	
Sala de recursos	“[...] Plano de Atendimento Educacional Especializado é o <u>planejamento</u> das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do aluno [...]”.	p. 23
Formação docente	“[...] ensino por habilidades e competências, <u>planejamento</u> de aula [...]”.	p. 34
	“[...] Essas atividades formativas contribuem da seguinte forma para o <u>planejamento</u> das aulas dos professores [...]”.	p. 35
Plano de ação	“[...] Orientar os docentes para elaborarem o <u>planejamento</u> de aulas [...]”.	p. 54
	“[...] Orientação sobre elaboração de <u>planejamento</u> diário [...]”.	
	“[...] incentivar a realização do <u>planejamento</u> como forma de organizar o trabalho em sala de aula [...]”.	p. 64
	“[...] Através do <u>planejamento</u> dos professores [...]”.	
Projeto escolar	“[...] O Festival de Xadrez é realizado no final do <u>planejamento</u> de ensino [...]”.	p. 88

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) com base em Escola Estadual Jardim das Aprendizagens (2022a).

No mesmo sentido da palavra planejamento, o verbo “planejar” também foi observado, considerando que, nos registros encontrados no PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, ele é utilizado com a mesma intencionalidade: expressar ações voltadas à organização do trabalho pedagógico. Embora apareça apenas três vezes ao longo do texto, o termo planejar mantém-se semanticamente associado ao processo de planejamento das práticas escolares, especialmente no que se refere à

preparação de atividades didáticas. Por esse motivo, optou-se por incluí-lo no Quadro 7, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 7 – Registros do termo “planejar” no PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens

Contexto	Trecho extraído	Página
Reforço escolar	“[...] <u>Planejar</u> atividades diversas para que os alunos concretizem a aprendizagem [...]”.	p. 42
Plano de ação	“[...] <u>Planejar</u> atividades que contemplem os conteúdos solicitados [...]”.	p. 49
	“[...] Os professores do Reforço Escolar deverão <u>planejar</u> aulas com atividades diferenciadas [...]”.	p. 93– 94

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) com base em Escola Estadual Jardim das Aprendizagens (2022a).

Ao observar os Quadros 6 e 7, pode-se perceber que, logo na introdução do PPP da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, o termo “planejar” apresenta-se como um instrumento de orientação para a ação pedagógica da escola. Segundo o documento, sua construção baseia-se em um “processo de planejamento democrático e participativo” (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a, p. 3), com o objetivo de integrar e sistematizar as práticas educativas e administrativas. Essa formulação inicial atribui centralidade ao planejamento, reconhecendo-o como um elemento articulador entre os aspectos pedagógicos e organizacionais da instituição.

No item intitulado “Marco Operativo”, o documento retoma a concepção de planejamento como um processo contínuo, ancorado em princípios democráticos, e voltado para a organização da escola como um todo ao afirmar que “a escola pauta seu trabalho em um processo de planejamento contínuo, que possui o foco na organização da escola como um todo, na democracia, em objetivos claros e alcançáveis e na reavaliação” (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a, p. 10).

Percebe-se, no entanto, que a abordagem do planejamento permanece ampla, sem aprofundar as estratégias coletivas de elaboração, acompanhamento e avaliação que caracterizam um processo planejado de forma colaborativa e contínua. Ainda

assim, a perspectiva apresentada sugere uma intenção de articulação entre planejamento, gestão democrática e organização institucional, elementos que, se fortalecidos, podem contribuir para a consolidação de práticas escolares mais coerentes e colaborativas.

No que se refere à prática docente, o Quadro 6 evidencia que, no PPP, o termo planejamento aparece vinculado à elaboração dos planos de aula e à rotina pedagógica, sendo descrito como uma ação intencional e, em alguns momentos, coletiva. Complementando, o Quadro 7 apresenta o uso do verbo planejar em trechos que também se referem à organização das ações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à preparação de atividades e estratégias de ensino. Embora menos frequente, o uso do termo mantém relação direta com o sentido atribuído ao termo planejamento, reforçando a centralidade dessa prática na condução do trabalho docente.

A esse respeito, o discurso institucional presente no PPP aproxima-se da perspectiva defendida por Peres *et al.* (2024, p. 877), ao reconhecer que “a elaboração do planejamento, em colaboração com a equipe pedagógica, é essencial para o bom funcionamento da escola”, pois contribui para a definição de ações alinhadas aos objetivos educacionais. Essa compreensão também dialoga com a análise de Russo (2016), que defende que o planejamento pedagógico não deve se restringir ao âmbito individual do professor regente, mas deve envolver a equipe gestora e o corpo docente como corresponsáveis pela construção de uma proposta pedagógica coerente e contínua.

Nessa mesma direção, Veiga (1998) destaca que o planejamento, quando registrado de forma consistente no PPP, deve expressar as intenções pedagógicas da escola, contemplando metodologias, critérios de avaliação e responsabilidades coletivas. Esse registro contribui para conferir clareza, organicidade e legitimidade às ações escolares perante a comunidade educativa.

Dessa forma, embora se observe consonância entre os princípios declarados no PPP e os referenciais teóricos sobre planejamento pedagógico, permanece a dúvida sobre o quanto dessa convergência se efetiva na rotina escolar. Tal fato reforça a importância de investigações que permitam compreender, com maior profundidade, como esse processo tem sido vivenciado no contexto da prática.

Nesse percurso de descrição do PPP, é igualmente relevante verificar se os direcionamentos contidos nesse documento dialogam com os documentos normativos

que orientam o sistema estadual de ensino, especialmente no que se refere à incorporação dessas diretrizes à organização do trabalho pedagógico. A esse respeito, a Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021, que orienta a implementação do CRMG, determina que as escolas da rede estadual devem adequar seus currículos e propostas pedagógicas de acordo com as especificidades de cada etapa da educação básica e da realidade local (Minas Gerais, 2021a).

As escolas devem proceder as adequações de seus currículos e de suas propostas pedagógicas, visando a atender às especificidades de cada etapa da Educação Básica e às diversas modalidades educacionais, resguardando-se a individualidade, o respeito aos estudantes, à diversidade, à inclusão, às aspirações e às diferenças geográficas e territoriais, tendo em vista as expectativas da sociedade e da cultura nas quais a escola está inserida, em conformidade com as normas previstas nesta resolução (Minas Gerais, 2021a, p. 2).

Esse dispositivo reforça a necessidade de que cada instituição construa um currículo que reflita suas condições, desafios e características locais, servindo como base para as ações pedagógicas. Embora não mencione explicitamente o termo “planejamento pedagógico”, trata-se de uma diretriz que pressupõe e valoriza sua centralidade no desenvolvimento curricular das escolas.

O CRMG também destaca que o desenvolvimento do currículo deve estar em diálogo com as práticas pedagógicas contextualizadas e coletivas, sustentadas por princípios como o trabalho em grupo, o respeito às diferenças e a articulação entre os documentos institucionais e a prática em sala de aula (Minas Gerais, 2021a). Ao apresentar essa concepção, o documento reafirma a importância do planejamento como um elemento da ação pedagógica e componente essencial para a efetivação das aprendizagens.

Além disso, o art. 8º determina que os currículos devem ser planejados, executados e avaliados de forma integrada, respeitando as características locais (Minas Gerais, 2021a). Isso demonstra que o planejamento não apenas está subjacente à diretriz, mas constitui condição estruturante para sua efetivação. Assim, compreende-se que o CRMG orienta as instituições escolares a elaborarem suas práticas a partir de um planejamento pedagógico contextualizado, participativo e alinhado às demandas concretas de cada realidade escolar.

Entretanto, ao observar a prática institucional da escola investigada, percebe-se uma distância entre a diretriz e sua efetivação. Embora o PPP da escola

investigada tenha previsto a revisão dos planos de curso, com vistas a responder às dificuldades de aprendizagem decorrentes da pandemia da Covid-19, essa intenção não se concretizou. Como registrado

Cientes disso [das dificuldades e defasagens identificadas no processo de ensino-aprendizagem em decorrência da pandemia de Covid-19], já iniciamos o ano com o objetivo de rever os planos de cursos propostos no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) a fim de adequá-los a nossa realidade (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a, p. 36).

A descrição dos conteúdos presentes nos documentos públicos institucionais disponíveis (PPP e Regimento Escolar) revelou a ausência de um currículo próprio elaborado com base nas especificidades e demandas do contexto escolar (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a; 2022b). Essa ausência de um referencial curricular contextualizado evidencia fragilidades na articulação entre gestão escolar e planejamento pedagógico, sinalizando um distanciamento entre os compromissos assumidos formalmente e a realidade das práticas desenvolvidas na escola.

Essa constatação reforça a necessidade de investigar em que os professores têm se pautado para realizar o planejamento pedagógico, uma vez que, na ausência de um currículo próprio elaborado com base no contexto da escola, torna-se relevante compreender se as práticas estão sendo orientadas pelo CRMG, pelos planos de curso padronizados elaborados pela Secretaria de Estado de Educação ou por outras diretrizes institucionais.

De acordo com Veiga (1998), o currículo deve ser compreendido como uma construção social do conhecimento, que envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas também a definição dos meios pelos quais o saber será desenvolvido, transmitido e assimilado no contexto escolar. Essa perspectiva considera o currículo como um processo coletivo e intencional de sistematização do conhecimento escolar, atravessado pela historicidade e pelas formas de apropriação construídas pelos sujeitos que compõem a escola.

Ainda segundo a autora, é fundamental compreender que o conhecimento escolar não se reduz a uma versão simplificada do conhecimento científico. Trata-se de um processo dinâmico que deve ser constantemente analisado e ressignificado pela escola, uma vez que o próprio currículo é, ao mesmo tempo, o meio e o resultado desse processo formativo. Compreender como o conhecimento escolar é produzido

no cotidiano escolar é essencial para ampliar a reflexão sobre as práticas curriculares e sua intencionalidade pedagógica (Veiga, 1998).

Em consonância com essa perspectiva, Sacristán (2000) reforça a ideia de que o currículo é uma prática situada, resultado de interações sociais e institucionais vividas no cotidiano escolar. Para o autor, o currículo

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em tomo deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (Sacristán, 2000, p. 15-16).

Essa perspectiva evidencia que o currículo só adquire significado quando efetivado nas práticas docentes concretas e situadas, sendo, portanto, indissociável do planejamento pedagógico que o materializa. A ausência de um currículo próprio, elaborado coletivamente e adequado ao contexto escolar, pode assim vir a comprometer não apenas a autonomia da instituição, mas também a efetividade das ações pedagógicas e sua capacidade de responder às demandas educacionais específicas da comunidade escolar.

Nesse sentido, é fundamental considerar que o currículo não se resume a um conjunto de conteúdos prescritos, mas constitui uma prática social carregada de significados, valores e finalidades educativas. Conforme argumenta Sacristán (2000), compreender o currículo como uma práxis implica reconhecer que ele é configurado por múltiplas ações, situadas em condições concretas e mediadas por interações culturais e sociais. Trata-se de um processo construído historicamente, que não é neutro nem natural, e cuja constituição está intimamente relacionada às relações de poder que o atravessam.

Essa compreensão crítica desloca o foco da mera aplicação técnica para a reflexão sobre as condições reais de desenvolvimento do currículo, reafirmando que planejar significa dialogar com o contexto, com os sujeitos e com os sentidos atribuídos à ação educativa. Nesse sentido, a construção de um currículo próprio, contextualizado, coletivo e articulado ao planejamento, não é apenas uma exigência normativa, mas uma condição para o fortalecimento da função social, formativa e transformadora das instituições de ensino.

Nesse processo, a articulação entre currículo e planejamento pedagógico exige uma atuação estratégica da gestão escolar, responsável por criar condições organizacionais, formativas e colaborativas que favoreçam a construção de práticas educativas contextualizadas e significativas. A inexistência de um currículo próprio na escola investigada, portanto, representa não apenas uma lacuna pedagógica, mas também um desafio à gestão, cuja atuação pode ser determinante para a promoção de práticas planejadas que dialoguem com a realidade local, com os sujeitos envolvidos e com os objetivos educacionais da instituição.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que o currículo deve ser concebido como uma práxis, uma construção histórica e social permeada por múltiplas ações e condicionada por contextos concretos (Sacristán, 2000). Ao reconhecer que o desenvolvimento curricular não se dá de forma neutra ou descontextualizada, evidencia-se a importância de articular planejamento e gestão escolar com base em processos colaborativos que considerem as interações culturais, as demandas da comunidade e os sentidos atribuídos à ação educativa.

Essa concepção também se reflete no PPP da escola e no Regimento Escolar. Ao analisar o conteúdo dos documentos, observa-se que o discurso institucional reconhece o planejamento como eixo da ação pedagógica e como estratégia para o alcance das metas educacionais, atribuindo-lhe um caráter coletivo e articulador entre os sujeitos escolares. No entanto, é importante destacar que tais documentos expressam uma perspectiva formal da organização institucional e, portanto, não permitem concluir, por si só, como essas diretrizes são efetivamente operacionalizadas no cotidiano da escola.

A compreensão mais aprofundada das práticas de planejamento, bem como dos modos de atuação dos profissionais envolvidos nesse processo, exigiu o uso de outros instrumentos de investigação previstos nesta pesquisa, tais como as entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e os professores eventuais. Esses

procedimentos serão fundamentais para compreender em que medida os princípios anunciados nos documentos institucionais se concretizam na dinâmica real da escola, permitindo verificar se há coerência entre o que está previsto e o que é vivenciado pelos profissionais da instituição.

3 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA: INTERFACES ENTRE O REFERENCIAL TEÓRICO E OS DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA

Este capítulo, de caráter analítico, tem como propósito articular os referenciais teóricos com os dados produzidos no contexto da escola investigada, a fim de compreender como é realizado o planejamento pedagógico e suas interações com a gestão escolar e a gestão pedagógica. Buscou-se, sobretudo, alcançar um dos objetivos específicos deste trabalho, qual seja, analisar o espaço destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão e suas implicações para a atuação do professor eventual na instituição. A análise visou evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre os marcos normativos, os documentos institucionais, os referenciais teóricos e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da instituição pesquisada.

Para alcançar esse propósito, o capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta uma discussão conceitual sobre gestão escolar e gestão pedagógica, com foco em suas dimensões e abordagens fundamentais. A segunda trata do planejamento pedagógico como parte integrante das práticas de gestão, do absenteísmo docente e o papel do professor eventual. Já na terceira, é descrita a metodologia empregada na condução da pesquisa de campo, incluindo os instrumentos e procedimentos utilizados para a produção e a análise dos dados. Por fim, a quarta seção analisa os dados produzidos pela pesquisa, a luz do referencial teórico adotado, estruturando essa análise com base nas atas e pautas das reuniões coletivas de atividade extraclasse e nas entrevistas semiestruturadas. No que se refere às entrevistas, a análise foi organizada em quatro eixos analíticos, a saber: o perfil dos participantes; o trabalho da gestão escolar: funções exercidas e desafios enfrentados; o planejamento pedagógico; e a atuação das professoras eventuais.

3.1 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E ABORDAGENS

A educação é um processo dinâmico e em constante transformação, uma vez que está intrinsecamente ligada à vida, aos valores e às prioridades da sociedade. Diante dessa concepção, a busca por uma educação de qualidade permanece como um desafio contínuo, exigindo investigações aprofundadas para compreender e enfrentar os diversos problemas educacionais.

Ao longo dos anos, a educação constituiu-se como objeto de diversas pesquisas, reflexões e discussões, bem como integrou a formulação de políticas públicas e legislações que, trazendo por avanços e retrocessos, contribuíram para a conformação do contexto educacional atual (Carvalho, 2007; Faria Filho, 2007; Lima; Afonso, 2012; Saviani, 2011a; Vidal, 2007).

Entre os aspectos que têm despertado o interesse de pesquisadores, destaca-se a gestão. O termo gestão tem sua origem no latim *gestione* e se refere ao ato de gerir ou administrar, sendo alvo de várias concepções ao longo dos anos (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018). Ciente da amplitude do termo, neste trabalho, circunscreve o campo escolar, para o qual

[...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem (Souza, 2007, p. 127).

No campo educacional, a gestão escolar é analisada sob diferentes enfoques, ora associada a aspectos administrativos e organizacionais, ora compreendida como uma prática relacional e política. Nesse caminho, Souza (2007) destaca que a gestão pode ser entendida como um processo de disputas de poder, nem sempre visíveis, no qual os sujeitos envolvidos — diretores, professores e demais membros da comunidade escolar — atuam a partir de seus próprios interesses e visões sobre a escola, buscando influenciar os rumos da instituição. Essa abordagem evidencia que a gestão envolve intencionalidades, conflitos e negociações constantes.

Ao compreender a gestão escolar como um processo político, marcado por diferentes interesses e relações de poder, torna-se evidente a necessidade de um olhar atento e articulado por parte dos profissionais que atuam na liderança da escola. Nesse contexto, é fundamental considerar que a gestão escolar envolve múltiplas dimensões, tais como a administrativa, a pedagógica, a da eficiência e a financeira (Santos *et al.*, 2021), que se articulam no cotidiano escolar por meio da organização institucional, do acompanhamento das práticas pedagógicas, da interlocução com professores, estudantes, famílias e da execução do orçamento.

Essa concepção de gestão como fenômeno multidimensional encontra ressonância nas contribuições de Lück (2009) que busca sistematizar tais aspectos em uma proposta mais detalhada. A autora propõe uma organização da gestão em dez dimensões, agrupadas em duas áreas: organização e implementação. As dimensões de organização dizem respeito “a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado” (Lück, 2009, p. 26).

Por sua vez, as dimensões de implementação compreendem “a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social” (Lück, 2009, p. 26). A autora ressalta, contudo, que essas duas áreas não devem ser compreendidas de forma dissociada, uma vez que se articulam de maneira dinâmica e interdependente no exercício da gestão. Em sua análise, tais dimensões são interdependentes e complementares, de modo que o trabalho do gestor demanda a combinação de diferentes aspectos organizacionais e operacionais, conforme as necessidades e situações vivenciadas pela escola (Lück, 2009).

Dessa forma, observa-se que a gestão escolar não pode ser compreendida de modo fragmentado, mas como um processo articulado que integra múltiplas dimensões. É justamente nessa perspectiva de totalidade que se evidencia sua função para além do caráter técnico-administrativo, atribuindo significado aos recursos disponíveis e estruturando os processos educativos de maneira integrada e funcional. Conforme Santos *et al.* (2021, p. 56),

a gestão escolar tem a finalidade de dar significado aos recursos e dar forma aos processos da educação, sendo uma organização que envolve todos os setores relacionados às práticas escolares, visando garantir o desenvolvimento socioeducacional da unidade de ensino. Para diferenciar e integrar o contexto educacional, a gestão escolar visa desburocratizar as atividades cotidianas.

Essa perspectiva reforça a concepção de que a gestão deve ser orientada para além da burocracia, atuando como mediação ativa entre os objetivos educacionais e as condições concretas da escola. De acordo com os autores citados, a gestão escolar consiste em “administrar a escola por completo, envolvendo diversos setores, porém com os quatro pilares fundamentais para a excelência, sendo estes a gestão

pedagógica, a gestão administrativa, a gestão financeira e a gestão de eficiência” (Santos *et al.*, 2021, p. 56).

A partir disso, percebe-se que há uma complementaridade entre as dimensões técnicas e político-relacionais da gestão, exigindo do gestor uma atuação que articule todos os setores escolares, com vistas à construção de um ambiente educacional coerente, participativo e funcional. Assim, a gestão escolar necessita de um olhar integrado do gestor sobre diferentes áreas, cuja articulação é essencial para garantir o funcionamento da instituição e a promoção da qualidade do ensino.

Corroborando essa perspectiva, Ribeiro (2021) destaca que a escola, enquanto organização social, compreende a realização de diversas funções distribuídas entre setores distintos, todas convergindo para a promoção de um processo educativo de qualidade. Tal configuração demanda dos gestores uma postura proativa, planejamento e atitudes dinâmicas e empreendedoras, capazes de articular as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar em benefício da formação dos estudantes e do fortalecimento da instituição. Dessa maneira, a atuação do gestor não pode se restringir a práticas rotineiras ou meramente administrativas, mas deve englobar uma liderança intencional e estratégica, voltada para a melhoria contínua dos processos educacionais.

Nesse cenário, observa-se uma crescente complexidade no trabalho da gestão escolar. A tradicional figura do diretor, historicamente vinculada à execução de tarefas administrativas, vem sendo substituída por uma concepção de gestor educacional com atuação mais abrangente, comprometido não apenas com a organização da escola, mas com a qualidade do ensino, o acompanhamento das práticas pedagógicas e a mediação dos conflitos e interações entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que o espaço escolar demanda uma gestão que vá além da organização física, estrutural e financeira, exigindo um direcionamento intencional das ações para o campo pedagógico. Como afirmam Silva e Terra (2021, p. 5), assim

[...] se busca um novo conceito de gestão, em que o diretor de escola passa a atuar como gestor, onde sua função não limita-se mais apenas às demandas administrativas, de organização física, estrutural e financeira, mas é preciso, à partir deste conceito, nortear todas as ações gestoras no pedagógico, no processo de ensino e aprendizagem, que tem o estudante como foco das ações educativas escolares, de forma a mediar as relações interpessoais,

principalmente as relações que causam conflitos de comportamentos e sentimentos.

A concepção de gestão apresentada por Silva e Terra (2021) amplia significativamente as atribuições da liderança escolar, ao destacar que o diretor deve ir além das demandas administrativas e atuar de forma integrada em diferentes dimensões, como a pedagógica e a relacional. Ao incorporar o pedagógico como eixo estruturante da gestão, esse modelo atribui ao gestor o papel de articulador das práticas docentes, facilitador da convivência escolar e agente mobilizador de mudanças que contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

A importância dessa atuação integrada está diretamente relacionada ao domínio do processo pedagógico, condição essencial para a tomada de decisões que impactam o cotidiano escolar. Como afirma De Souza (2003, p. 246), “a compreensão acerca do processo pedagógico é condição fundamental para o desempenho da atividade de gestão, daí a necessária articulação entre formação pedagógica e administrativa para o gestor escolar”. Tal articulação permite que a gestão escolar transcenda o campo técnico-operacional, fortalecendo a dimensão formativa.

Esse entendimento é aprofundado por Jesus Júnior (2015, p. 94), ao enfatizar que “a gestão pedagógica está voltada para a organização, articulação, integração, liderança e avaliação dos processos e ações implicados em promover a aprendizagem e a formação plena do ser humano”. Ao reconhecer o papel central da gestão na promoção da aprendizagem, o autor amplia o escopo da ação gestora, conferindo-lhe um caráter estratégico na mediação entre as políticas educacionais e as práticas escolares.

Na mesma direção, Lück (2009) defende que cabe ao gestor escolar a responsabilidade de articular o ensino, o currículo e o desenvolvimento de competências, organizando de forma intencional o processo educativo e assumindo o papel de liderança pedagógica. A autora destaca ainda que a efetividade da gestão pedagógica depende da atuação do diretor na coordenação, planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas, assegurando sua consonância com os objetivos educacionais da instituição.

Complementando essa perspectiva, Libâneo (2004) ressalta que a gestão pedagógica deve estar voltada para a melhoria do ensino e para a articulação do projeto pedagógico às necessidades e realidades da comunidade escolar. A gestão,

nesse contexto, é compreendida como uma prática que busca integrar a escola ao seu meio social, envolvendo intencionalmente os diversos atores que compõem o cotidiano educativo.

Diante dessa argumentação, é importante destacar a sobrecarga de trabalho à qual o gestor escolar é submetido, considerando a multiplicidade de demandas que precisa atender. As exigências cotidianas extrapolam a dimensão pedagógica e abarcam também questões administrativas e burocráticas, que exigem do gestor uma constante capacidade de organização, negociação e tomada de decisão.

Nesse cenário, conciliar o papel de liderança pedagógica com a responsabilidade pela manutenção da estrutura física, gestão de recursos financeiros e atendimento às normativas legais constitui um desafio permanente. Afinal, “gestar e administrar tarefas pedagógicas e burocráticas não é tarefa fácil, assim como todo trabalho que envolve pessoas” (Santos *et al.*, 2021, p. 61). Essa realidade não se restringe a percepções pontuais, mas tem sido objeto de investigações acadêmicas que demonstram como a sobrecarga se intensifica em contextos marcados por políticas de avaliação e responsabilização.

O estudo de Carvalho, Oliveira e Lima (2014) analisa as políticas de avaliação e responsabilização na rede municipal do Rio de Janeiro, discutindo os impactos que essas medidas tiveram sobre o cotidiano da gestão escolar. A partir de observações em uma escola pública e da análise de questionários da Prova Brasil entre 2007 e 2011, aplicados aos diretores, as autoras evidenciam que os gestores passaram a lidar com novas tensões: o acúmulo de funções administrativas, a necessidade de intermediar as demandas das políticas públicas perante a comunidade escolar e as dificuldades de manter a centralidade pedagógica em um contexto de precariedade de condições de trabalho. Nesse contexto, as autoras concluem que

os dados sinalizam que a sobrecarga de trabalho dos diretores já era acentuada, notadamente diante do volume das atribuições da gestão, ampliado em decorrência da proliferação de programas e projetos educacionais e da interface social da escola na última década. A indução à melhoria da qualidade requer, além de novos conhecimentos técnicos, tempo para planejar, executar despesas, prestar contas, manter reuniões com a comunidade escolar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola. Desse ponto de vista, a expectativa seria que os diretores, para além da capacidade técnica necessária para conduzir a gestão, estivessem desimpedidos das atribuições burocráticas que podem ser cumpridas por funcionários administrativos, para dedicarem-se aos

aspectos políticos da gestão e às questões pedagógicas que afetam a aprendizagem e o desempenho dos alunos (Carvalho; Oliveira; Lima, 2014, p. 63).

Essas constatações reforçam que o problema da sobrecarga ultrapassa a mera soma de tarefas, pois revela contradições estruturais da função diretiva. Assim, torna-se importante compreender que as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar não se restringem apenas ao excesso de tarefas, mas também às contradições próprias do cargo de direção, que envolvem expectativas, pressões e responsabilidades frequentemente divergentes entre si.

Nesse sentido, Paro (2010) destaca que o diretor da escola pública exerce uma função atravessada por tensões, uma vez que, como representante do estado, precisa atender a exigências burocráticas e administrativas que nem sempre se harmonizam com os objetivos educacionais. Além disso, responde por uma instituição cuja atividade-fim é o processo pedagógico, o qual depende de condições materiais e organizacionais que muitas vezes não são plenamente asseguradas pelo poder público nem pela sociedade. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre os desafios enfrentados pela gestão escolar e evidencia a complexidade das mediações que envolvem o trabalho do diretor.

Essa reflexão dialoga com análises anteriores do próprio autor, que já alertava para o impacto das exigências burocráticas sobre a dimensão pedagógica da gestão escolar. Em estudo anterior, Paro (1986, p. 98) observou que “o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito, diretamente, ao processo ensino-aprendizagem”. Essa constatação reforça que a tensão vivida pelos gestores escolares não se limita ao presente, constituindo-se um problema estrutural que atravessa décadas, evidenciando a permanência de um modelo de gestão que sobrecarrega o diretor e fragiliza a dimensão pedagógica do trabalho escolar.

A partir dessa análise, evidencia-se a tensão estrutural vivida pelo gestor: enquanto se espera dele a condução de um processo educativo de qualidade, as condições institucionais e materiais disponibilizadas são insuficientes para tal. Esse descompasso revela como as demandas administrativas e burocráticas, quando não acompanhadas de suporte adequado, podem comprometer a dimensão pedagógica da gestão, limitando o alcance do projeto educativo da escola.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar a centralização das responsabilidades no diretor e de fortalecer um modelo de gestão mais democrático e

partilhado. Quando o trabalho é distribuído entre diferentes atores escolares e sustentado pelo diálogo e pela corresponsabilidade, os efeitos da sobrecarga tendem a ser atenuados, permitindo que o diretor concentre maior atenção nas questões pedagógicas e formativas.

Estudos como os de Lück (2009; 2012) e Machado (2012) corroboram essa proposta, ao apontarem que a eficácia da gestão escolar está vinculada à capacidade de criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes e à qualificação permanente do ensino. Para que isso ocorra, é fundamental que a gestão esteja ancorada nas diretrizes institucionais e, também, comprometida com práticas democráticas e participativas, nas quais o diálogo, a escuta ativa e a corresponsabilidade se fazem presentes no processo decisório.

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender a gestão democrática como um dos pilares centrais da prática gestora. Essa noção está presente em diferentes campos sociais, como a administração pública e as organizações civis, assumindo sentidos diversos, conforme o contexto. Contudo, neste trabalho o foco recai sobre o campo educacional, em razão do caráter da pesquisa, que busca compreender os processos de gestão e o planejamento e suas implicações sobre a função de professor eventual, no interior da escola.

Do ponto de vista histórico e legal, Almeida (2022) explica que a gestão democrática começou a ganhar espaço a partir da década de 1980, em substituição ao modelo autoritário que, por muito tempo, predominou nas escolas brasileiras, superando práticas centralizadoras e abrindo espaço para a participação da comunidade escolar. Esse movimento foi posteriormente consolidado no plano legal, sobretudo, pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que estabelecem a gestão democrática e a participação da comunidade escolar como princípios norteadores da organização da educação brasileira (Brasil, 1988; 1996), já apresentados nesse trabalho, no Capítulo 2.

Esse movimento, como destaca o autor, supõe “criar mecanismos de participação, envolvimento e comprometimento da escola com os funcionários, alunos, pais e comunidade, visando ações que garantam a melhoria da qualidade do ensino” (Almeida, 2022, p. 26). Tal afirmação reforça que a democratização da gestão vai além de um ideal normativo: ela exige a construção de práticas que garantam a corresponsabilidade entre os diferentes atores da comunidade escolar.

A gestão escolar, portanto, não deve se restringir à atuação do diretor. Como afirmam Santos *et al.* (2021), trata-se de um processo que demanda o envolvimento de uma equipe composta por profissionais como o coordenador pedagógico e o orientador educacional, cuja atuação é indispensável para a organização e o acompanhamento das ações escolares. Esses agentes compartilham responsabilidades e saberes que fortalecem diversas dimensões da gestão, tais como o planejamento pedagógico, o monitoramento do desempenho dos estudantes, a gestão de recursos e o apoio às práticas docentes.

Complementando essa visão, Almeida (2022, p. 26) enfatiza ainda que “a democratização da gestão, portanto, envolve diretamente a distribuição de responsabilidades e funções dos participantes”. Isso significa que a tomada de decisões e a resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem devem ocorrer coletivamente, a partir de diretrizes que representem os interesses e necessidades tanto da comunidade escolar interna quanto da externa.

Nesse ponto, é relevante destacar que a participação não se limita ao acompanhamento das práticas pedagógicas, mas envolve a legitimação da liderança escolar. Como argumenta Paro (2010, p. 776), “pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção”.

Assim, parte-se da compreensão de que a gestão democrática se concretiza quando o diretor assume sua função não como mero representante do estado ou como figura burocrática, mas como liderança legitimada pela comunidade. No entanto, cabe reconhecer que a efetivação da gestão democrática não depende apenas da eleição ou da representação formal, mas do modo como as responsabilidades e atribuições são distribuídas no cotidiano escolar. A partilha do trabalho e a valorização do coletivo tornam-se condições fundamentais para que a gestão se concretize de forma legítima e eficiente, evitando a sobrecarga do diretor e ampliando as possibilidades de acompanhamento pedagógico.

Essa discussão aproxima-se também das normativas de Minas Gerais, já que o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 23.197/2018, prevê em sua Meta 17 a promoção da gestão democrática da educação pública. Entre suas estratégias, destaca-se a realização de processos eletivos para diretores das escolas estaduais, assegurando maior participação da comunidade na escolha de seus dirigentes (Minas

Gerais, 2018; 2023c). Como discutido no item 2.1 deste trabalho, essa diretriz estadual reforça a perspectiva de Paro (2010), segundo a qual a legitimidade do gestor advém justamente da vontade daqueles que representa, fortalecendo o vínculo entre gestão democrática e qualidade social da educação. A esse respeito, Paro (2010, p. 776) ressalta ainda que

já existem vários estudos e pesquisas que demonstram a importância da participação do pessoal da escola, alunos e pais na escolha democrática do diretor. Um diretor cuja lotação e permanência no cargo dependa não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com muito maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado, porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero 'funcionário burocrático' ou de apadrinhado político.

A reflexão proposta por Paro (2010) permite compreender que a gestão democrática ultrapassa a dimensão normativa ou formal, constituindo-se como um processo de legitimação política no interior da escola. Ao ser eleito pela comunidade, o diretor passa a exercer sua função como representante do estado e, ainda, como liderança comprometida com os interesses coletivos daqueles que o escolheram. Isso não elimina tensões e disputas, mas amplia a possibilidade de que as decisões tomadas estejam mais próximas das necessidades reais da comunidade escolar, fortalecendo, assim, o princípio da participação e da corresponsabilidade.

Almeida (2022) e Paro (2010) permitem compreender a centralidade da gestão democrática na organização da escola pública brasileira, sendo importante destacar que ela se configura como um princípio ou uma forma específica de exercício da gestão escolar, conceito que abarca diferentes modos de conduzir os processos administrativos, pedagógicos e políticos no interior das instituições de ensino.

Desse modo, alinhando-se à perspectiva da gestão democrática participativa - que fundamenta esta pesquisa e orienta a compreensão da pesquisadora sobre o papel da liderança escolar - compreende-se que a gestão escolar deve estar estruturada sobre a premissa da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar (professores, equipe gestora, estudantes e famílias). Essa abordagem é considerada pertinente por sua ênfase na corresponsabilização e na construção coletiva de decisões entre direção e equipe. Assim, entende-se que a liderança exercida pelo gestor deve assumir um papel mediador, articulando os diversos sujeitos

em torno de objetivos comuns, superando práticas centradas exclusivamente em decisões unilaterais ou verticais.

Com base nas discussões anteriores, é possível observar que as exigências impostas à gestão escolar contemporânea extrapolam o campo conceitual e normativo, refletindo-se diretamente no cotidiano das instituições. Assim, a liderança escolar assume um papel de mediadora de interesses e de facilitadora de processos coletivos, garantindo que as decisões educacionais reflitam as reais necessidades da comunidade e que o projeto pedagógico da escola se construa de maneira compartilhada, legitimando a gestão como um processo genuinamente democrático e comprometido com a transformação social.

3.2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO PARTE DA GESTÃO

No contexto escolar, o planejamento pedagógico configura-se como uma das principais ferramentas de articulação entre a gestão e a prática docente, contribuindo diretamente para a melhoria das práticas pedagógicas e para a aprendizagem dos alunos. Quando bem estruturado e coletivamente construído, o planejamento contribui para a coerência das ações educativas (Peres *et al.*, 2024). Nesse sentido, é fundamental compreendê-lo como um elemento integrante da gestão pedagógica, articulado com os princípios e objetivos da escola.

Segundo Fortes *et al.* (2018, p. 315), “mesmo não tendo surgido propriamente no âmbito educacional, o planejamento é fundamental para a educação, pois diz respeito à formação humana, ao processo de elaboração, execução e avaliação das ações educativas”. Essa abordagem evidencia que o planejamento, mais do que uma ferramenta administrativa, deve ser entendido como parte integrante da prática educativa, uma vez que está diretamente vinculado ao desenvolvimento da formação humana.

Ao abranger desde a definição de intencionalidades até a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, o planejamento torna-se elemento estruturante da ação pedagógica e da organização do trabalho escolar. Segundo Peres *et al.* (2024), o planejamento pedagógico é uma ferramenta essencial para a estruturação do ensino e aprendizagem, permitindo maior coerência e continuidade no processo educativo, além de fortalecer o vínculo entre prática e objetivos institucionais.

Considerando a centralidade do planejamento no cotidiano escolar, diversos autores propõem classificações para os níveis de planejamento pedagógico, cada um com sua ênfase. Piletti (1990) divide o planejamento em três níveis: o planejamento educacional, voltado às políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal; o planejamento curricular, que organiza o trabalho pedagógico da escola com base em diretrizes oficiais; e o planejamento de ensino, que orienta a atuação do professor na sala de aula. Apresentando uma estrutura semelhante, mas com uma terminologia mais prática, Libâneo (1990) identifica três modalidades interligadas: (i) o plano da escola, que corresponde ao PPP; (ii) o plano de ensino, voltado à organização do trabalho docente por área ou disciplina; e (iii) o plano de aulas, que detalha os conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos no cotidiano da sala.

Por sua vez, Vasconcellos (1995) amplia essa abordagem ao incluir seis níveis: (i) o planejamento do sistema educacional (macro), (ii) o planejamento da escola (PPP), (iii) o planejamento curricular, (iv) o projeto de ensino-aprendizagem (como plano de curso e de aula), (v) o projeto de trabalho (como projetos pedagógicos) e (vi) o planejamento setorial, voltado para áreas específicas da instituição. Apesar das diferenças conceituais e terminológicas, percebe-se que os autores reforçam que os níveis do planejamento devem estar articulados para garantir coerência entre as intenções formativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Dando continuidade à discussão sobre os diferentes níveis de planejamento, destaca-se que o foco desta pesquisa recai sobre aqueles que se desenvolvem no âmbito da unidade escolar, como o plano de aula. Nessa perspectiva, Vasconcellos (1995) oferece uma reflexão importante ao descrever o plano de aula como a proposta concreta de trabalho do professor. Para o autor, o plano de aula é

a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas (por isto chamado também de Plano de Unidade). Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o que fazer no cotidiano. Muitos professores consideram que 'este é o planejamento que importa mesmo', o que não deixa de revelar uma dose de bom senso. Apenas lembramos que o plano poderá ter muito mais consistência e organicidade se estiver articulado ao Projeto de Curso e ao Projeto Político-Pedagógico da Escola (Vasconcellos, 1995, p. 148).

A valorização do plano de aula como a forma mais importante de planejamento, conforme apontado por Vasconcelos (1995), evidencia uma tendência entre

professores de priorizar aquilo que está mais próximo de sua prática cotidiana e das demandas imediatas da sala de aula. Embora essa percepção seja compreensível, especialmente diante das pressões do contexto escolar e da rotina docente, ela pode levar a um certo distanciamento em relação aos demais níveis de planejamento.

De acordo com o autor, quando o plano de aula é elaborado de forma isolada, sem articulação com documentos institucionais mais amplos (PPP, currículo, dentre outros), corre-se o risco de fragmentar o trabalho pedagógico e comprometer a coerência entre as ações educativas e os objetivos formativos da escola. Por isso, é fundamental compreender que o plano de aula ganha ainda mais consistência e intencionalidade quando se alinha a uma proposta pedagógica mais ampla. Nesse sentido, a participação dos professores na elaboração do planejamento de forma colaborativa, em articulação com a equipe pedagógica, torna-se um elemento importante para fortalecer essa coerência (Vasconcelos, 1995).

Peres *et al.* (2024) ressaltam que o planejamento coletivo, em colaboração com a equipe pedagógica, favorece a participação ativa dos docentes e o alinhamento das práticas pedagógicas com os objetivos institucionais. Ainda segundo os autores,

A elaboração do planejamento, em colaboração com a equipe pedagógica, é essencial para o bom funcionamento da escola. A participação ativa do corpo docente nas decisões imediatas ou de longo prazo é crucial para adotar ações planejadas que conduzam ao alcance dos objetivos propostos (Peres *et al.*, 2024, p. 877).

Logo, é fundamental refletir sobre o planejamento pedagógico, uma vez que sua organização e execução impactam diretamente a qualidade do ensino. Nesse sentido, ele não deve ser reduzido a uma formalidade burocrática, mas compreendido como parte integrante do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Peres *et al.* (2024) destacam a importância do planejamento coletivo articulado aos objetivos institucionais, enquanto, Fortes *et al.* (2018) aprofundam essa perspectiva ao compreender o planejamento como uma prática participativa e consequente, indo além da simples elaboração de documentos. Alves e Araújo (2009) complementam essa abordagem ao enfatizarem que o planejamento deve estar fundamentado em opções político-pedagógicas, sensível às dimensões sociais, culturais e educacionais que permeiam o contexto escolar.

Observa-se, portanto, uma convergência entre Peres *et al.* (2024), Fortes *et al.* (2018), e Alves e Araújo (2009) ao enfatizarem que o planejamento pedagógico deve

superar o caráter formalista e fragmentado, assumindo uma função integradora, colaborativa e intencional no cotidiano escolar. Tal compreensão reforça a necessidade de promover a participação ativa dos envolvidos, considerando os desafios e as especificidades do contexto educacional. Alves e Araújo (2009, p. 392) sintetizam essa perspectiva ao afirmarem que

a reflexão sobre o ato de planejar torna-se indispensável ao exercício da docência, não reduzindo ao simples preenchimento de formulários, antes, deve ser uma atividade consciente de previsão das ações docentes fundamentadas em opções político-pedagógicas, levando em consideração as situações didáticas concretas, isto é a problemática social, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, ou seja, algo que envolva toda a comunidade escolar.

Esse entendimento amplia a noção de planejamento pedagógico como uma prática situada, intencional e coletiva, em que cada escolha docente deve estar articulada ao projeto político-pedagógico da escola e ao compromisso com a realidade social dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Contudo, apesar do reconhecimento teórico sobre a importância do planejamento como processo coletivo e reflexivo, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos no cotidiano escolar. Muitas vezes, as atividades pedagógicas são realizadas de maneira reativa, sem uma sistematização prévia que favoreça a intencionalidade das ações docentes.

Como alerta César (2020), a ausência de um planejamento estruturado tende a provocar uma atuação baseada no improviso, em que as decisões são tomadas de forma imediatista, comprometendo a coerência e a continuidade das práticas pedagógicas. Ainda que se reconheça que nem tudo possa ser previsto e que o trabalho docente exige flexibilidade diante das situações inesperadas, o autor reforça que o planejamento coletivo contribui para que a escola enfrente melhor os desafios que surgem no cotidiano. Nessa perspectiva, planejar não se trata de engessar a prática, mas de criar condições para que ela se desenvolva com intencionalidade, articulação e foco no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse percurso, destaca-se também o papel da liderança escolar na consolidação de uma cultura de planejamento. Lück (2009) reforça que cabe ao diretor escolar orientar e coordenar a elaboração dos planos de ensino e de aula, assegurando que esses documentos estejam alinhados às diretrizes legais e ao PPP da escola. Essa responsabilidade integra um conjunto mais amplo de competências

gestoras voltadas à articulação institucional, de modo que o planejamento não se configure como uma ação isolada dos docentes, mas como um processo integrado e comprometido com a melhoria contínua do ensino. Ao fomentar práticas coerentes de planejamento, o diretor fortalece o sentido pedagógico das ações escolares e contribui para a consolidação de uma gestão democrática e orientada à aprendizagem.

Aprofundando a temática, sobre o papel da liderança no fortalecimento do planejamento pedagógico, César (2020) argumenta que o gestor escolar não deve ser visto como um agente que promove transformações por meio de ações isoladas ou centralizadoras. Pelo contrário, sua função é mobilizar os sujeitos da comunidade escolar, cultivar o espírito de coletividade e promover o engajamento a partir do diálogo e da valorização de cada membro da equipe.

Para o autor, essa liderança exige sensibilidade para reconhecer os diferentes papéis no interior da escola, escutar as vozes do coletivo e criar condições para que todos se percebam como parte essencial do processo educativo. Essa postura fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de um ambiente propício à reflexão crítica, ao planejamento colaborativo e à qualificação das práticas pedagógicas (César, 2020). Assim, a atuação do gestor torna-se estratégica para impulsionar mudanças que dialoguem com a realidade institucional e estejam em consonância com os princípios que orientam o PPP da escola.

Articulando-se a essa perspectiva de liderança, torna-se imprescindível que o planejamento pedagógico, no interior da escola, esteja vinculado tanto à proposta pedagógica institucional quanto aos objetivos de cada componente curricular. Oliveira (2016) salienta que os professores devem elaborar seus planos de curso e de aula de maneira articulada ao projeto coletivo da escola, a fim de garantir a convergência entre as práticas docentes e os objetivos educacionais mais amplos da instituição. Quando essa integração não se concretiza, há o risco de que os profissionais atuem de forma fragmentada, com metas individuais desconectadas das diretrizes coletivas. Por isso, o planejamento precisa ser concebido como uma construção colaborativa e dialógica, promovendo a corresponsabilidade de todos os envolvidos na missão educativa da escola. Dando continuidade a essa perspectiva, o próprio autor observa que o fortalecimento do planejamento coletivo também está relacionado à existência de um ambiente institucional pautado pelo diálogo e pela valorização da escuta (Oliveira, 2016).

Nesse sentido, ampliando a compreensão sobre o planejamento como prática colaborativa, César (2020) destaca que, além de compreender o planejamento como uma prática fundamentada em princípios político-pedagógicos, é necessário considerar a qualidade das interações estabelecidas entre os profissionais durante sua construção. O modo como os docentes dialogam, compartilham experiências e escutam uns aos outros exerce influência significativa sobre a efetividade do planejamento coletivo. Para o autor, um espaço pedagógico produtivo é aquele que promove a participação ativa, valoriza as vivências individuais e estimula a construção conjunta das decisões. Nessas condições, o sentimento de pertencimento ao grupo é fortalecido e os docentes tendem a se engajar mais nas ações propostas, contribuindo para a coerência e a intencionalidade do trabalho pedagógico.

Além disso, o autor ressalta a importância da presença de um coordenador pedagógico ou de um Professor Coordenador de Área (PCA) no acompanhamento do planejamento, uma vez que esse profissional exerce papel estratégico na orientação das decisões, na proposição de alternativas metodológicas e na articulação entre as práticas docentes e as demandas da comunidade escolar. Assim, a mediação qualificada desse agente favorece a construção de um planejamento coerente com os objetivos institucionais, conferindo-lhe maior significado e aplicabilidade no cotidiano da escola (César, 2020).

Para que o planejamento alcance sua função transformadora, é necessário promover espaços institucionais de reflexão contínua. Alves e Araújo (2009) defendem a criação e a valorização de espaços coletivos de reflexão sobre o planejamento pedagógico, destacando que somente quando esse processo é desenvolvido de forma colaborativa e intencional, torna-se possível alcançar sua função transformadora. É nesse movimento de escuta, partilha e construção conjunta que o planejamento ganha significado e passa a contribuir, de forma concreta, para a qualificação das práticas pedagógicas. De igual modo, os autores enfatizam que essa necessidade é comum a todos os contextos escolares, independentemente da natureza da instituição. Fazer um uso consciente e significativo do planejamento pedagógico constitui uma condição indispensável para que os profissionais da educação possam atuar com intencionalidade, responsabilidade e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, os autores reconhecem que a efetivação dessa perspectiva crítica enfrenta obstáculos concretos no cotidiano escolar, especialmente quando não há

espaços institucionais destinados à formação e à reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas (Alves; Araújo, 2009). Peres *et al.* (2024, p. 885) complementam que é importante

promover esses espaços de discussão e aprimoramento, garantindo que o planejamento se torne uma ferramenta efetiva para a melhoria constante da qualidade do ensino. Dessa forma, a reflexão sobre o sentido e uso do planejamento emerge como essencial para todos os profissionais envolvidos na educação, tanto na rede pública quanto na privada.

Consolidando as reflexões desenvolvidas ao longo desta seção, destaca-se que ressignificar o planejamento como prática colaborativa e reflexiva é essencial para sua efetiva integração à gestão pedagógica nos contextos escolares. Oliveira (2016) chama atenção para a relevância da percepção dos docentes em relação ao planejamento. Segundo a autora, quando essa prática é compreendida apenas como uma obrigação burocrática, tende a ser desenvolvida de forma técnica, desvinculada da intencionalidade pedagógica e, portanto, com menor impacto na qualidade das ações escolares.

No entanto, quando os professores reconhecem o planejamento como um instrumento de organização, reflexão e aprimoramento da prática docente, ele se transforma em uma ferramenta potente de transformação educacional. Assim, cabe à gestão escolar a tarefa de ressignificar o planejamento no âmbito institucional, promovendo um ambiente que valorize essa prática como parte integrante da formação contínua dos profissionais e do compromisso coletivo com a aprendizagem dos estudantes. Assim, compreender o planejamento pedagógico como prática colaborativa e formativa não apenas fortalece a gestão escolar, mas também amplia suas implicações no cotidiano da sala de aula.

Para além de sua dimensão colaborativa e reflexiva, o planejamento também precisa dialogar com os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar. Entre esses desafios, o absenteísmo docente ocupa um lugar relevante, pois pode gerar fragilidades na continuidade das práticas pedagógicas exigindo estratégias de gestão capazes de assegurar a manutenção do processo educativo. É nesse cenário que se insere a atuação do professor eventual, o que é melhor discutido a seguir.

3.2.1 O absenteísmo docente e o papel do professor eventual

O absenteísmo docente constitui um dos principais fatores que condicionam a atuação do professor eventual nas escolas de anos iniciais em Minas Gerais, uma vez que sua entrada em sala de aula ocorre, em grande medida, em decorrência das ausências do professor regente de turma. Esse fenômeno, que pode estar relacionado a faltas justificadas (licenças e/ou afastamentos legais), ou faltas injustificadas (o professor falta, não apresenta atestado médico e a falta é descontada em seu salário), impacta diretamente a continuidade do processo pedagógico e exige da gestão escolar estratégias de organização que minimizem seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel importante, pois, quando articulado de forma coletiva, possibilita que o professor eventual disponha de subsídios para desenvolver seu trabalho de modo mais coerente com as propostas da escola e dos professores ausentes, reduzindo lacunas decorrentes da descontinuidade do ensino.

A escola, por sua vez, é uma instituição dinâmica, na qual múltiplas situações ocorrem simultaneamente (crianças que passam mal, responsáveis que solicitam atendimento imediato, analistas educacionais que chegam com novas demandas, entre outras) e que muitas vezes escapam ao controle da gestão e dos especialistas. Nessas circunstâncias, o absenteísmo docente, decorrente de situações inesperadas, tais como afastamentos por motivo de saúde ou luto, soma-se a esses imprevistos, afetando não apenas o andamento das ações já planejadas, mas também a continuidade do trabalho pedagógico elaborado pelo professor regente de turma (Bonoto, 2015). De acordo com o autor, a ausência de estratégias organizacionais eficazes diante do absenteísmo pode, a longo prazo, comprometer o processo de ensino e aprendizagem pela falta de continuidade do planejamento pedagógico.

Diante desse cenário, torna-se pertinente sinalizar que o absenteísmo docente não se restringe a episódios pontuais, mas constitui um fenômeno recorrente, que vem despertando crescente interesse na pesquisa educacional. Não por acaso, o tema tem sido objeto de atenção de diferentes autores, dada sua presença constante nas redes de ensino. Estudos de Andrade (2021), Bonoto (2015), Delchiaro (2009), Gesqui (2009), Oliveira (2007), Santos (2006), Fernandes *et al.* (2023), entre outros, destacam a ocorrência desse fenômeno e suas implicações. Em termos conceituais,

o absenteísmo é caracterizado como a falta do trabalhador em seu local de atuação, podendo decorrer de fatores diversos (Delchiaro, 2009).

Nesse contexto, compreender o absenteísmo implica também reconhecer suas relações com o adoecimento docente, uma vez que as condições de trabalho e o desgaste emocional têm se mostrado fatores determinantes para as ausências. O artigo “Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia”, de Eugênio, Souza e Di Lauro (2017), evidencia essa realidade, a partir de entrevistas realizadas com docentes. Em suas palavras:

Vários são os fatores apresentados que, segundo as entrevistadas, têm contribuído para o seu adoecimento: a sobrecarga de trabalho; a desvalorização do profissional docente; ausência de recursos didáticos; a indisciplina e a falta de comprometimento dos alunos; superlotação de alunos nas salas de aula, entre outros. Um dos fatores citados por todas as professoras entrevistadas foi a sobrecarga de trabalho. Elas afirmam que o trabalho docente não se limita apenas à sala de aula, envolve um conjunto de tarefas que são realizadas paralelamente a essa atividade (Eugênio; Souza; Di Lauro, 2017, p. 183).

Esses achados reforçam que o adoecimento docente é resultado de um conjunto de fatores que envolvem tanto a precariedade dos vínculos de trabalho quanto as condições concretas da prática pedagógica. Ao evidenciar a sobrecarga e a multiplicidade de tarefas que recaem sobre os professores, o estudo realizado na Bahia converge com as análises desenvolvidas em Minas Gerais, mostrando que, em diferentes realidades, o absenteísmo está intimamente ligado à intensificação do trabalho e à desvalorização da profissão docente.

Diante disso, torna-se fundamental compreender não apenas as causas do fenômeno, mas também seus efeitos no cotidiano escolar. É nesse ponto que a análise de Bonoto (2015) se destaca, ao discutir como a ausência do professor repercute diretamente na dinâmica da escola e no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor:

[...] é um tema considerado instigante uma vez que esse problema vem crescendo no dia a dia das escolas contemporâneas que precisam se organizar para tentar sanar as perdas que a ausência do professor traz em sala de aula. Perdas essas como de conteúdo, de experiências que se compartilham no convívio escolar entre professor e aluno, desenvolvendo o processo de ensino aprendizagem. Essas faltas também comprometem o funcionamento harmonioso que o ambiente

da instituição deve apresentar para o bom desempenho dos alunos, da escola que precisa se organizar e usar estratégias para resolver os transtornos causados pela ausência docente (Bonoto, 2015, p. 23).

Assim, embora seja uma questão recorrente que traz novas demandas às instituições escolares, entende-se que o fenômeno do absenteísmo docente carece de maior aprofundamento para que se possa compreender quais são suas implicações e como lidar com elas, a fim de não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. A ausência do professor regente de turma, portanto, traz consequências para a vivência escolar dos alunos, uma vez que a continuidade do planejamento é interrompida, afetando também o compartilhamento de experiências entre os professores regentes e os alunos.

Além de afetar o processo pedagógico, a falta de um professor compromete o funcionamento harmonioso de toda a escola. A instituição precisa reorganizar-se rapidamente para lidar com as ausências, o que representa um desafio. Desse modo, segundo Bonoto (2015), o absenteísmo traz consigo diversos fatores que interferem nos contextos educacionais, seja em relação à organização da dinâmica da escola propriamente dita ou em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, torna-se necessário pensar em estratégias que auxiliem na minimização dos transtornos causados.

Diante desse cenário, emerge a figura do professor eventual como elemento importante na tentativa de reduzir os efeitos do absenteísmo docente. Em Minas Gerais, sua atuação encontra respaldo normativo na Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024, já discutida no item 2.1.1 deste trabalho, a qual estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e delimita suas atribuições e contextos de utilização. Essa normativa prevê sua atuação apenas nos anos iniciais do ensino fundamental e lhe atribui, além da substituição do docente ausente, a colaboração em atividades pedagógicas de intervenção (Minas Gerais, 2024b).

Embora a presença do professor eventual busque garantir a continuidade mínima de aulas, sua atuação apresenta limites significativos, uma vez que, em grande parte das vezes, não dispõe de tempo hábil para planejar ou articular-se com o trabalho previamente elaborado pelos regentes de turma, devido à imprevisibilidade de algumas ausências como por motivo de luto ou saúde (também já tratadas no item 2.1.1). Tal realidade evidencia o paradoxo do cargo: ao mesmo tempo em que

assegura a presença de um docente em sala e evita a interrupção completa das atividades escolares, enfrenta dificuldades para manter a coerência/continuidade pedagógica, o que reforça a pertinência da proposta de um planejamento colaborativo realizado entre os professores regentes e os professores eventuais.

Apesar de sua relevância para o funcionamento das escolas e para a gestão do absenteísmo, observa-se que a função do professor eventual ainda é pouco discutida no campo acadêmico. Em uma busca simples realizada em bases acadêmicas, como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o *Google Acadêmico*, constatou-se que há poucos trabalhos que tratam especificamente da função de professor eventual. Nos estudos identificados, essa função aparece, em geral, associada ao professor substituto ou vinculada a situações de contratação temporária. Observa-se, ainda, que a maior parte dessas produções se refere ao contexto do estado de São Paulo (Gesqui, 2009; Marafon *et al.*, 2004; Souza, 2012).

O trabalho de Bonoto (2015), que investiga o absenteísmo na rede municipal de Juiz de Fora, também menciona essa função, ainda que de forma breve, descrevendo o professor eventual como um profissional contratado pela Secretaria Municipal de Educação para substituir docentes ausentes, geralmente sem lotação fixa em uma escola, mas permanecendo lotado na Secretaria de Educação do município, onde aguarda o chamado das instituições. Apesar dessas contribuições, não foram identificados estudos que abordem a função de professor eventual tal como ocorre nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Ainda que uma investigação mais profunda sobre outras pesquisas do professor eventual não tenham sido realizada neste trabalho, já é possível observar, a partir da bibliografia encontrada, que a denominação “professor eventual” assume nomenclaturas distintas, a depender da rede de ensino considerada, podendo ser chamado de professor substituto ou contratado. No entanto, mesmo que cada contexto apresente suas particularidades, essa função converge em um aspecto central: trata-se sempre do profissional responsável por assegurar a substituição do professor ausente, evitando a interrupção das atividades escolares.

Em Minas Gerais, a função de professor eventual, prevista para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), não constitui um cargo permanente em que há concurso público específico para seu provimento. Trata-se de uma função exercida temporariamente, que pode ser desempenhada tanto por professores efetivos quanto por professores contratados (Minas Gerais, 2024b; 2024f).

No caso dos efetivos, trata-se de docentes concursados para o cargo de Professor de Educação Básica (PEB) que em determinado ano letivo optam por atuar como eventuais, em vez de assumirem uma turma como regente. Essa escolha é válida apenas para o período letivo correspondente, não caracterizando mudança definitiva de cargo. Já no caso dos contratados, a Secretaria de Estado da Educação realiza a contratação temporária de profissionais habilitados em Pedagogia, especificamente para exercer essa função nas escolas de anos iniciais, conforme as necessidades da rede¹⁶ (Minas Gerais, 2024b; 2024f).

Dessa forma, o professor eventual integra o quadro de pessoal da escola, desempenhando não apenas a substituição de docentes ausentes, mas também tarefas vinculadas ao acompanhamento pedagógico (Minas Gerais, 2024b). Em outros estados, como São Paulo, a denominação “professor eventual” costuma estar associada à contratação emergencial e sem nenhum tipo de vínculo com a instituição de ensino (Aranha, 2007), o que reforça as particularidades da organização dessa função no contexto mineiro

Todavia, como os trabalhos identificados concentram-se mais no contexto paulista, traz-se, a seguir, a pesquisa de Aranha (2007), que apresenta considerações relevantes sobre o exercício dessa função em São Paulo, buscando-se estabelecer relação com a função exercida em Minas Gerais, já que em ambos os estados a mesma denominação é adotada. Tal pesquisa indica que, diante da precarização e intensificação do trabalho docente, cresce o número de licenças e afastamentos, o que levou a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a recorrer à admissão de profissionais em caráter emergencial, constituindo a figura do professor eventual. Segundo o autor,

a precarização, a intensificação e o aumento de exigências do trabalho docente têm levado um significativo número de professores a se ausentarem do seu trabalho, seja por meio de licenças curtas, seja por meio de afastamentos prolongados e até, em casos de extrema exaustão e frustração em sua atividade, pedidos de exoneração. O fato é que, nas escolas estaduais públicas paulistas, há um número elevado de ausências (faltas) dos professores efetivos. Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação tem recorrido expressivamente à admissão de professores em caráter emergencial através de

¹⁶ Essas informações constam na Lei 24.805/2024 que rege a contratação temporária em Minas Gerais (Minas Gerais, 2024n), e na Resolução SEE nº 5.085/2024 que estabelece as normas detalhadas para a organização do quadro de pessoal nas unidades de ensino para 2025 (Minas Gerais, 2024b).

legislação específica, constituindo a figura do Professor Eventual para cobrir faltas diárias dos professores responsáveis por disciplinas, fato corriqueiro nas escolas (Aranha, 2007, p. 49).

Essa análise evidencia a origem e a justificativa para a criação da função de professor eventual em São Paulo. Entretanto, para além da explicação sobre sua institucionalização, o autor também descreve como esse profissional atua no cotidiano escolar e as implicações dessa forma de contratação. Ainda de acordo com Aranha (2007, p. 49):

Em linhas gerais, um professor eventual pode cobrir a falta de um professor responsável por qualquer disciplina (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.), pois este professor não sabe previamente qual professor terá que substituir. Devido a sua condição de eventual (professor esporádico) ele não constrói vínculo relacional com alunos, professores ou corpo administrativo das escolas onde atua. O emprego do plural (escolas) quer dizer que os professores eventuais atuam em mais de uma escola, migrando de uma escola para outra num intuito de pegar aulas provenientes da ausência de professores titulares de disciplina. Muitas vezes o professor eventual fica com o telefone celular ligado esperando que alguma escola o chame para substituir algum professor.

Esse relato chama a atenção para a instabilidade que marca a função do professor eventual em São Paulo, caracterizada pela dificuldade da elaboração de planejamento prévio, pela falta de vínculos institucionais e pela constante circulação entre diferentes escolas. Destaca-se o fato de que, ainda que o professor eventual paulista não integre formalmente o corpo docente da escola (diferentemente do que ocorre em Minas Gerais, onde esse profissional é parte do quadro docente da instituição), ele enfrenta dificuldades bastante semelhantes às vivenciadas pela pesquisadora no exercício dessa função. Assim, reforça-se que a imprevisibilidade das faltas, a exclusão do processo de planejamento pedagógico coletivo e a descontinuidade no acompanhamento das turmas são elementos que contribuem para a precarização dessa função, independentemente da rede de ensino na qual ela seja exercida.

Além da descrição da rotina vivenciada por esses profissionais, Aranha (2007) também chama a atenção para os limites legais que regulam sua permanência em sala de aula. Diferentemente do professor responsável por disciplina, efetivo ou Admitido em Caráter Temporário (ACT), o professor eventual em São Paulo não pode

ministrar aulas em uma determinada turma por mais de 15 dias, geralmente em razão das faltas diárias dos docentes titulares. Como explica Aranha (2007, p. 55):

Diferentemente do professor responsável por disciplina efetivo e/ou ACT, o professor eventual pode ministrar aulas — em uma determinada classe — em período nunca superior a 15 dias. Em geral, isso ocorre devido às faltas diárias de professores responsáveis por disciplinas. A partir de 2003, a aplicação de admissão de eventuais estende-se também às situações de inexistência de docentes habilitados para determinadas disciplinas e encontra-se regulamentada nas disposições da Resolução SE-134/2003.

Ou seja, o professor eventual em São Paulo pode atuar por até 15 dias consecutivos na mesma turma, ou, em caráter excepcional, por até um ano (Aranha, 2007). Esse arranjo revela certa semelhança com o funcionamento da função em Minas Gerais, uma vez que, conforme estabelece a Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024 (Minas Gerais 2024b), o professor eventual também não pode permanecer em substituição além de 15 dias. Porém, diferente do caso de São Paulo, essa permanência não pode ser prorrogada. Caso o afastamento se prolongue, é necessária a contratação de outro profissional, denominado professor contratado ou designado, cuja permanência não pode ultrapassar um ano letivo.

O processo de contratação temporária em Minas Gerais segue as normas previstas na referida resolução, envolvendo a escolha de vagas on-line no início do ano letivo e, posteriormente, de forma presencial nas escolas, obedecendo sempre uma listagem classificatória divulgada anualmente. Além disso, esses profissionais, por sua vez, são regidos pela Lei nº 24.805, de 11 de junho de 2024, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério em órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo (Minas Gerais, 2024n).

Dessa forma, ao se observar o conjunto normativo e as práticas de contratação nos dois estados, percebe-se que, apesar das especificidades locais, ambos os contextos evidenciam fragilidades estruturais na vinculação e na valorização do trabalho docente. O que chama a atenção, tanto em São Paulo (Aranha, 2007) quanto em Minas Gerais (Martins; Araújo; Amorim, 2021), é um cenário de precarização do trabalho docente, marcado pela instabilidade contratual e pela restrição de direitos em relação aos professores efetivos.

No caso dos professores eventuais contratados no estado de Minas Gerais, embora esses também vivenciem condições mais precárias de trabalho, encontram-se em situação relativamente mais estável do que os eventuais paulistas. Isso porque, no estado de Minas, os contratos, em geral, são firmados por tempo determinado, o que pode garantir remuneração e vínculo mesmo nos períodos em que não estão substituindo diretamente um professor ausente da escola (Minas Gerais, 2024b). Chamamos atenção para o “pode garantir”, pois, mesmo que inicialmente os contratos tenham um período pré-estabelecidos, há a possibilidade que sejam encerrados antes do término previsto, caso um professor efetivo retorne ou assuma a vaga, o que reforça o caráter transitório e a instabilidade dessa forma de contratação (Minas Gerais, 2024n).

Apesar dessa condição de instabilidade, a atuação do professor eventual em Minas Gerais tende a ser mais integrada ao cotidiano escolar, uma vez que esses profissionais colaboram em outras funções pedagógicas, como a intervenção com alunos com dificuldade de aprendizagem (Minas Gerais, 2024b), o que assegura sua permanência no cotidiano institucional. Diferentemente, em São Paulo, o vínculo do professor eventual restringe-se apenas aos dias em que há substituição, obrigando-o a permanecer disponível para eventuais chamados, sem qualquer garantia de continuidade ou de remuneração regular.

Diante desse panorama, nota-se que a função do professor eventual, embora regulamentada de formas distintas em São Paulo e em Minas Gerais, mantém em comum fragilidades e desafios para a efetiva inserção no processo pedagógico. Nesse contexto, torna-se pertinente aprofundar investigações que discutam os impactos pedagógicos e organizacionais dessa atuação, buscando compreender de que modo o planejamento pedagógico (ou a falta dele) influencia a prática do professor eventual. Assim, esta pesquisa mostra-se relevante por lançar luz sobre uma função ainda pouco explorada na literatura acadêmica, contribuindo para ampliar o debate sobre o planejamento pedagógico e sobre as condições de atuação do eventual nos anos iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais.

Dando sequência à pesquisa, e com base nas reflexões apresentadas nesta seção sobre a articulação entre o planejamento pedagógico, a gestão escolar e pedagógica e o trabalho do professor eventual, delinea-se a seguir o percurso metodológico adotado. A investigação foi estruturada por meio de procedimentos que possibilitaram a produção e a interpretação dos dados da Escola Estadual Jardim das

Aprendizagens. São apresentados, a seguir, a abordagem adotada, os instrumentos utilizados para a obtenção das informações e os procedimentos da análise dos dados. A descrição da metodologia tem como objetivo assegurar a transparência do percurso investigativo, fundamentando as interpretações e conclusões construídas a partir do confronto entre o referencial teórico e os dados produzidos pela pesquisa.

3.3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que ela possibilitou compreender o fenômeno no contexto em que se manifesta e do qual faz parte, considerando suas especificidades e complexidades. De acordo com Godoy (1995), essa abordagem busca uma compreensão integrada da realidade estudada, por meio da escuta atenta dos sujeitos envolvidos e da consideração de múltiplos pontos de vista. Para isso, ainda conforme Godoy (1995), o pesquisador dirige-se ao campo com o intuito de apreender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, utilizando diferentes tipos de dados que permitem captar a dinâmica presente nas situações investigadas.

No que se refere à produção de dados, a pesquisa foi realizada por meio de diferentes estratégias metodológicas. A pesquisa bibliográfica constituiu a primeira etapa e teve como objetivo subsidiar a análise com base em produções acadêmicas que abordam os conceitos de gestão escolar, gestão democrática, gestão pedagógica e planejamento pedagógico, permitindo a construção de um olhar crítico e fundamentado sobre a realidade investigada.

A pesquisa documental, a segunda etapa de produção de dados, teve como objetivo a identificação das normativas e das diretrizes que orientam a gestão e o planejamento pedagógico. Nessa etapa, foi realizada a análise das legislações federais e estaduais a fim de compreender a organização escolar, a regulamentação das atribuições dos profissionais envolvidos e a prescrição sobre a gestão escolar e o planejamento. Também foram consultados dados públicos, do portal de dados educacionais QEd¹⁷ e do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) para a

¹⁷ De acordo com o site, “o QEd¹⁷ reúne os principais indicadores da educação básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis país, estados, municípios e escolas. Traz também recortes de nível socioeconômico, cor/raça e territórios diferenciado” (QEd, [2024], recurso *online*).

caracterização da unidade escolar (quantidade de alunos por turno e ano escolar, funcionários, dentre outros).

No contexto da investigação, a pesquisa documental demandou o estabelecimento de um recorte temporal para a análise dos documentos, com isso a delimitação compreendeu o período de 2022 a 2025. Essa escolha justificou-se pelo fato de que, nos anos anteriores, não foram encontrados registros consistentes de atas ou pautas de reuniões pedagógicas, apenas atas de Conselhos de Classe, realizados em média quatro vezes ao ano, o que não possibilitaria uma análise mais detalhada.

Além disso, observou-se uma dificuldade geral em localizar registros documentais na instituição referentes às reuniões coletivas, sendo que a maior concentração de documentos disponíveis se encontrava justamente no período entre 2022 e 2025. Por esse motivo, optou-se, nessa pesquisa, por privilegiar esse intervalo mais restrito, assegurando maior densidade e qualidade analítica às informações levantadas.

O PPP, o Regimento Escolar, as atas e pautas das reuniões de atividade extraclasse coletivas (Conselhos de Classe e demais encontros pedagógicos) formaram o corpus documental para a compreensão em nível local. Essa etapa, portanto, teve o intuito de verificar as práticas da gestão escolar vinculadas ao planejamento e possibilitou a triangulação dos dados documentais com aqueles oriundos das entrevistas (Minayo; Assis; Souza, 2005), propiciando a compreensão mais ampla dos fenômenos investigados.

Considerou-se fundamental ouvir os sujeitos diretamente envolvidos no problema investigado, uma vez que suas percepções e experiências contribuem significativamente para a compreensão da realidade estudada (Lakatos; Marconi, 2003). Por isso, a terceira etapa de produção de dados consistiu na realização de uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas.

A aplicação de entrevistas possibilitou o acesso aos aspectos qualitativos das práticas e aos significados atribuídos ao planejamento pedagógico no contexto da gestão escolar e da função do professor eventual. Nesse processo de interação para a produção de dados, o entrevistador adota uma postura ativa e direcionada aos objetivos, podendo utilizar diferentes abordagens (Minayo, 2004).

Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada pois, segundo Minayo (2004, p. 109), ela “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas,

onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. Assim, buscou-se, por meio do diálogo estruturado, uma exploração mais rica do tema proposto, produzindo dados que possibilitaram entender mais profundamente como se configuraram as práticas da gestão, a atuação dos professores eventuais e a relação desses profissionais com o papel do planejamento pedagógico na instituição pesquisada.

As entrevistas semiestruturadas presenciais foram realizadas com seis profissionais da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, sendo um diretor, um vice-diretor, dois especialistas em educação básica e dois professores eventuais. A seleção desses participantes justificou-se pela relevância de seus papéis no cotidiano escolar: de um lado, a direção e a equipe pedagógica, responsáveis pela organização e condução do planejamento; de outro, os professores eventuais, cuja atuação permitiu compreender como esse planejamento se materializou no exercício docente em situações de substituição. Dessa forma, buscou-se contemplar diferentes perspectivas que, em conjunto, possibilitaram uma análise mais ampla e consistente sobre o papel do planejamento pedagógico na instituição, em consonância com os referenciais teóricos e normativos e com os documentos institucionais que orientam o trabalho pedagógico da escola, tais como o PPP, o Regimento Escolar e os planos de curso, entre outros.

Nesse sentido, os participantes foram previamente convidados por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em contatos individuais estabelecidos pela pesquisadora. Após o aceite, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que todos tivessem conhecimento sobre os objetivos, procedimentos e condições éticas da pesquisa. A partir disso, definiu-se, de forma conjunta, o horário e o local mais adequados para a realização das entrevistas.

Foi disponibilizada a possibilidade de realização on-line ou presencial, contudo, nenhum participante optou pela primeira modalidade, preferindo que as entrevistas ocorressem presencialmente, na escola. As entrevistas foram conduzidas em ambientes reservados e tranquilos, de modo a assegurar o conforto e a privacidade dos participantes, sendo três realizadas na biblioteca, duas na sala dos especialistas e uma na sala da direção.

Antes do início de cada entrevista, os participantes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas e reafirmar seu consentimento. Todas as conversas foram

gravadas em áudio, mediante autorização prévia, com o objetivo de garantir a fidelidade das falas e permitir a posterior transcrição e a análise dos dados.

A escuta desses profissionais teve como objetivo compreender como o planejamento pedagógico é conduzido no cotidiano escolar, quais critérios orientam as tomadas de decisão e quais desafios são enfrentados na articulação entre a gestão e a prática docente, em especial a do professor eventual. Para tanto, foram utilizados três roteiros de entrevista distintos, que se encontram disponíveis nos apêndices A, B e C, elaborados com base nas atribuições específicas de cada função: um direcionado ao diretor e ao vice-diretor, com foco nas ações de gestão escolar e no planejamento; outro destinado aos especialistas em educação básica, com ênfase no acompanhamento pedagógico e na articulação com os docentes; e um terceiro elaborado para os professores eventuais, buscando conhecer suas percepções sobre o impacto do planejamento pedagógico em sua prática.

Considerando a natureza do instrumento, foi adotada uma análise qualitativa voltada para a interpretação dos discursos, tendo como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esse método permitiu a identificação de categorias a partir das falas dos entrevistados, possibilitando a classificação e a organização dos dados em unidades temáticas. O processo de análise seguiu as seguintes etapas: (i) Pré-análise, com a transcrição e a leitura do material produzido; (ii) Exploração do material, fase em que foram identificadas as unidades de sentido e categorias; (iii) Tratamento dos resultados e interpretação, considerando as inferências possíveis a partir do referencial teórico adotado.

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, passa-se à análise e à discussão dos dados produzidos pela pesquisa.

3.4 REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EVENTUAIS E DA EQUIPE GESTORA SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Esta seção tem como objetivo refletir sobre as percepções da equipe gestora e dos professores eventuais a respeito do planejamento pedagógico, buscando identificar como esse processo, articulado à gestão escolar e ao corpo docente, impacta o trabalho pedagógico em situações de substituição. Para tanto, foram examinados dois itens: inicialmente, as atas de Conselho de Classe e as pautas das

reuniões de atividade extraclasse coletivas, com o intuito de verificar de que forma o planejamento aparece registrado nos documentos institucionais. Em seguida, foram analisadas as entrevistas semiestruturadas realizadas com o diretor, o vice-diretor, dois especialistas em educação básica e dois professores eventuais, de modo a compreender suas percepções sobre o planejamento no cotidiano escolar.

3.4.1 Análise das atas e pautas de reuniões

No que tange à análise das pautas e atas referentes às reuniões de atividade extraclasse coletivas da instituição, documentos que registram os assuntos discutidos e as deliberações realizadas nesses momentos, foram localizadas apenas algumas pautas avulsas, salvas em alguns computadores da própria instituição. Também um livro de registros que indica se a atividade extraclasse foi individual ou coletiva, em conformidade com a distinção estabelecida pela Resolução SEE nº 4.968/2024 — a qual, entre outros aspectos, regulamenta o cumprimento da carga horária de atividade extraclasse, conforme já discutido no item 2.1 deste trabalho (Minas Gerais, 2024c). No caso das atividades individuais, o registro apresenta a descrição do que foi realizado, a data e o horário, além das assinaturas do diretor e do professor responsável. Já no caso das reuniões coletivas, os registros limitam-se à indicação genérica de “reunião pedagógica”, sem detalhamento acerca dos conteúdos discutidos.

As únicas atas encontradas referem-se aos Conselhos de Classe, devidamente registradas e assinadas por todos os participantes. Esse dado evidencia que, embora a pauta represente um instrumento relevante de organização, a ausência de atas das reuniões pedagógicas revela a fragilidade da cultura de registro na instituição. Tal ausência pode comprometer a memória institucional e reduzir a possibilidade de acompanhamento das práticas, uma vez que não há sistematização do que foi discutido coletivamente.

Conforme destaca Fujikawa (2006), o registro escrito da prática pedagógica constitui-se não apenas em memória, mas em oportunidade formativa, ao favorecer a reflexão sobre o trabalho realizado, possibilitar a sistematização de experiências que podem ser revisitadas posteriormente e subsidiar processos de replanejamento das ações pedagógicas. De acordo com a autora, o registro em forma de síntese das reuniões é relevante, pois permite

identificar os conteúdos trabalhados nas reuniões e a forma como se desenvolveram; identificar as necessidades do grupo e/ou dos professores individualmente; expressar as referências teóricas consideradas no planejamento das reuniões; [e] revelar os movimentos do grupo/professor no processo de formação (Fujikawa, 2006, p. 133-134).

Assim, a falta de atas no contexto investigado limita a consolidação de um espaço coletivo de análise e acompanhamento e, também, restringe o potencial reflexivo e formativo que esses documentos poderiam assumir no cotidiano escolar.

Considerando as limitações identificadas na cultura de registro das reuniões de atividades extraclasse coletivas da instituição pesquisada, elaborou-se a presente análise, com base nas pautas disponíveis referentes ao período de 2022 a 2025. Os Quadros 8 a 12 foram organizados considerando, na primeira coluna, os assuntos registrados; nas colunas seguintes, as datas das reuniões, com marcação em “X” para indicar em quais encontros cada tema foi abordado. Essa organização permite identificar a frequência com que determinados assuntos foram discutidos e a distribuição desses temas ao longo do ano letivo, possibilitando verificar a presença ou ausência de tópicos relacionados ao planejamento pedagógico. A seguir, é apresentado o Quadro 8, que sintetiza os assuntos tratados nas reuniões do ano de 2022.

Quadro 8 – Assuntos abordados nas pautas de reuniões de atividades extraclasse coletivas - 2022

(continua)

Assuntos	Datas															
	1 ^a - 02/02	2 ^a - 09/03	3 ^a - 03/04	4 ^a - 19/04	5 ^a - 14/06	6 ^a - 04/07	7 ^a - 09/08	8 ^a - 20/08	9 ^a - 14/09	10 ^a - 27/09	11 ^a - 19/10	12 ^a - 26/10	13 ^a - 22/11	14 ^a - 30/11	15 ^a - 12/12	16 ^a - 20/12
Informes gerais	X			X					X		X		X		X	
Escolha dos livros didáticos			X													
Organização de datas importantes		X	X				X					X		X		X
PROERD ¹⁸																
Conselho de Classe				X		X				X					X	
Diário on-line	X			X		X	X		X	X					X	
Projetos pedagógicos						X										
GIDE ¹⁹		X							X							
Reunião de pais		X			X			X					X			X
Avaliação diagnóstica ou trimestral	X								X							
Avaliações do PROALFA ²⁰ e PROEB ²¹											X	X				

¹⁸ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

¹⁹ Gestão Integrada da Educação Avançada.

²⁰ Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

²¹ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

(conclusão)

Assuntos	Datas															
	1ª - 02/02	2ª - 09/03	3ª - 03/04	4ª - 19/04	5ª - 14/06	6ª - 04/07	7ª - 09/08	8ª - 20/08	9ª - 14/09	10ª - 27/09	11ª - 19/10	12ª - 26/10	13ª - 22/11	14ª - 30/11	15ª - 12/12	16ª - 20/12
Práticas exitosas				X		X				X					X	
Intervenção pedagógica e reforço escolar				X		X		X		X					X	
Troca de experiências									X							
Prova do SAEB							X	X								
Organização de passeios												X				
Processo de eleição de diretores													X			

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas atas e pautas de reuniões coletivas (2022).

De acordo com o livro de registro de cumprimento das atividades extraclasse coletivas, em 2022, foram realizadas 41 reuniões coletivas, das quais 4 corresponderam a Conselhos de Classe. Contudo, foram localizadas, para esse ano, somente 12 pautas de reuniões de atividades extraclasse coletivas e 4 atas de reuniões de Conselho de Classe.

A análise do Quadro 8 evidencia que as reuniões coletivas foram, em sua maioria, destinadas a informes e orientações gerais sobre temas como diário on-line, avaliações externas, demandas da GIDE, entre outros assuntos, mais burocráticos do que pedagógicos. Essa constatação se relaciona à análise de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), que apontam como a multiplicidade de programas e projetos governamentais, somada às atribuições administrativas, sobrecarrega os gestores e limita o tempo disponível para questões pedagógicas. Segundo os autores,

a expectativa seria que os diretores, para além da capacidade técnica necessária para conduzir a gestão, estivessem desimpedidos das atribuições burocráticas que podem ser cumpridas por funcionários administrativos, para dedicarem-se aos aspectos políticos da gestão e às questões pedagógicas que afetam a aprendizagem e o desempenho dos alunos (Carvalho; Oliveira; Lima, 2014, p. 63).

À luz dessa reflexão, levanta-se a hipótese de que parte dessa sobrecarga burocrática também possa estar se refletindo nas reuniões coletivas, que, em vez de priorizarem a dimensão pedagógica, acabam absorvendo pautas administrativas em detrimento das pedagógicas.

Nesse contexto, chama a atenção o fato de que o tema “planejamento” não aparece de forma explícita como assunto principal nas pautas. No entanto, ao identificar o registro do tema “projetos pedagógicos” na reunião de 4 de julho de 2022, levanta-se a hipótese de que tenha ocorrido, nesse momento, uma discussão sobre o planejamento. Tal suposição se apoia no histórico da escola, descrito no item 2.2 deste trabalho, que evidencia a adoção recorrente de projetos voltados à melhoria da aprendizagem dos alunos, estruturados por ano escolar. Assim, é plausível inferir que nessa reunião possa ter sido incluído um momento coletivo para a escolha e o planejamento das etapas de tais projetos, configurando, ainda que de forma indireta, uma ação de planejamento.

Observa-se, ainda, que nas quatro reuniões destinadas ao Conselho de Classe foram abordados, além do diário on-line, temas como intervenção pedagógica, reforço

escolar e práticas exitosas. Tais discussões podem, indiretamente, ter se aproximado de reflexões sobre o planejamento, uma vez que a identificação da necessidade de intervenção e reforço escolar pressupõe a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem, aspecto diretamente relacionado ao planejamento pedagógico, conforme discutido por Peres *et al.* (2024).

Entretanto, essa análise permanece no campo da hipótese, pois, na ausência de atas detalhadas, não é possível afirmar com precisão o teor das discussões. É plausível que tais reuniões tenham se limitado à citação nominal dos alunos que necessitavam de intervenção e reforço, sem avançar para um debate aprofundado sobre estratégias de planejamento. Ressalta-se que a efetividade dessa relação depende do grau de importância atribuído ao planejamento, entendido não apenas como um instrumento burocrático, mas como uma ação intencional e estratégica, tal como defendem Peres *et al.* (2024), Fortes *et al.* (2018) e Alves e Araújo (2009). Essa importância atribuída — ou não — ao planejamento é justamente o que se pretende compreender por meio da análise dos demais instrumentos de pesquisa.

Em síntese, a análise das pautas e atas referentes às reuniões coletivas e aos Conselhos de Classe de 2022 revela um predomínio de assuntos de caráter administrativo em detrimento de discussões pedagógicas mais consistentes. Embora haja indícios de aproximação com o planejamento (como as menções a projetos pedagógicos, práticas exitosas, intervenção e reforço escolar), a ausência de registros detalhados impossibilita a confirmação de que esses momentos tenham se configurado como espaços efetivos de construção coletiva. Assim, o que se observa é uma lacuna entre a previsão normativa, que valoriza o planejamento como eixo central do trabalho escolar, e a prática registrada nos documentos analisados. Essa discrepância reforça a necessidade de aprofundar a investigação a partir de outros instrumentos de pesquisa, de modo a compreender em que medida o planejamento é, de fato, priorizado na dinâmica da escola e qual é o espaço reservado à participação do professor eventual nesse processo.

Dando continuidade as análises, o Quadro 9, evidencia os registros encontrados nas pautas das atividades extraclasse coletivas e atas de Conselho de Classe referentes ao ano de 2023.

Quadro 9 – Assuntos abordados nas pautas e atas de reuniões de atividades extraclasse coletivas – 2023

(continua)

Assuntos	Datas																		
	1ª- 01/02	2ª- 02/02	3ª- 03/02	4ª- 13/03	5ª- 20/03	6ª- 10/04	7ª- 19/04	8ª- 03/05	9ª- 24/05	10ª- 31/05	11ª -26/06	12ª -07/07	13ª -02/08	14ª -07/08	15ª -27/09	16ª -06/10	17ª -11/12	18ª -18/12	19ª -22/12
Informes gerais	X				X	X			X					X		X	X	X	
Apresentação de materiais (MAPA ²² , Currículo de MG e plano de curso)		X																	
PPP, Regimento escolar			X																
Conselho de Classe							X					X			X			X	

²² Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA).

(continuação)

Assuntos	Datas																		
	1ª- 01/02	2ª- 02/02	3ª- 03/02	4ª- 13/03	5ª- 20/03	6ª- 10/04	7ª- 19/04	8ª- 03/05	9ª- 24/05	10ª- 31/05	11ª -26/06	12ª -07/07	13ª -02/08	14ª -07/08	15ª -27/09	16ª -06/10	17ª -11/12	18ª -18/12	19ª -22/12
Reunião de pais				X				X						X					X
GIDE						X			X				X			X			
Diário on-line	X		X				X				X	X	X		X	X		X	
Organização de datas importantes e festividades	X					X				X	X		X			X	X		
Intervenção pedagógica e reforço escolar							X					X	X		X			X	
Projetos pedagógicos							X		X			X							

(conclusão)

Assuntos	Datas																			
	1ª- 01/02	2ª- 02/02	3ª- 03/02	4ª- 13/03	5ª- 20/03	6ª- 10/04	7ª- 19/04	8ª- 03/05	9ª- 24/05	10ª- 31/05	11ª -26/06	12ª -07/07	13ª -02/08	14ª -07/08	15ª -27/09	16ª -06/10	17ª -11/12	18ª -18/12	19ª -22/12	
Organização de passeios									X											
Live da SEE									X											
Avaliações de pré-teste					X															
Escolha dos livros didáticos										X										

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas atas e pautas de reuniões coletivas (2023).

Em 2023, foram localizadas 15 pautas de reuniões de atividades extraclasse coletivas e 4 atas de reuniões de Conselho de Classe, embora no livro de registro de cumprimento das atividades extraclasse estejam registradas 41 reuniões coletivas e quatro Conselhos de Classe. Assim, como em 2022, a análise dessas pautas não revela menção explícita ao termo “planejamento”. Contudo, não é possível afirmar que ele não tenha sido realizado ou discutido, considerando que não se teve acesso à totalidade da documentação.

Nas pautas analisadas, observa-se, por exemplo, que em 2 de fevereiro o tema registrado foi a “apresentação de materiais”, referindo-se a documentos como CRMG e planos de curso. Conforme discutido no tópico 2.1 desta dissertação, tais documentos auxiliam o trabalho docente e a organização das atividades, aspectos que se relacionam ao planejamento. Já na reunião de 3 de fevereiro, a pauta contemplou o PPP e o Regimento Escolar, ambos elaborados em 2022 e que ressaltam a importância do planejamento, conforme informado no item 2.3. De modo semelhante, em outros registros aparece o “diário on-line”, que reúne o histórico das atividades docentes e que poderia servir de subsídio para ações de planejamento. Contudo, mesmo nesses casos, não se identificam menções explícitas ao planejamento pedagógico ou à atuação dos professores eventuais, tampouco indícios de que esses assuntos tenham sido discutidos coletivamente. Essa ausência evidencia a distância entre a relevância atribuída ao planejamento nos documentos oficiais da escola e a efetiva sistematização desse tema nas reuniões registradas nas pautas.

De modo geral, observa-se que, em 2022 e 2023, as reuniões coletivas e os Conselhos de Classe abordaram uma ampla gama de temas, incluindo a organização inicial do ano letivo, as avaliações, o reforço escolar e a intervenção pedagógica, revelando preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem. No entanto, tanto nas pautas das reuniões coletivas quanto nas atas dos Conselhos de Classe, não foram encontrados registros de momentos formais de elaboração de um planejamento coletivo por ano de escolaridade, conforme previsto no PPP da escola, ou de construção conjunta do currículo escolar, como estabelece a Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021 (Minas Gerais, 2021a), já mencionada neste trabalho.

Chama a atenção o fato de que, embora o PPP ressalte a relevância do tempo destinado ao planejamento coletivo, as pautas e as atas analisadas sugerem que esse momento não tenha sido priorizado nas datas investigadas. Nos documentos

acessados, também não se encontrou menção ao professor eventual, o que pode indicar ausência de participação nesses processos ou apenas falta de registro formal. Essa indefinição reforça a importância de investigar a questão por meio da escuta direta desse profissional, a fim de compreender em que medida ele tem sido incluído nas discussões pedagógicas e como vivencia sua inserção, ou não, no planejamento coletivo.

A seguir, apresentam-se os Quadros 10 e 11, referentes ao ano de 2024. Considerando a quantidade de documentos encontrados, optou-se por dividi-los para facilitar a visualização. Assim, o Quadro 10 reúne as pautas e atas de Conselho de Classe numeradas de 1 a 17, enquanto o Quadro 11 contempla aquelas numeradas de 18 a 33.

Quadro 10 – Assuntos abordados nas pautas de reuniões de atividades extraclasse coletivas – 2024

(continua)

Assuntos	Datas																
	1ª-01/02	2ª-02/02	3ª-07/02	4ª-13/02	5ª-21/02	6ª-06/03	7ª-20/03	8ª-10/04	9ª-24/04	10ª-08/05	11ª-22/05	12ª-05/06	13ª-19/06	14ª -26/06	15ª-04/07	16ª-05/07	17ª-14/07
Informes gerais	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
Diário on-line		X						X							X		
Conselho de Classe							X						X				
Intervenção pedagógica							X						X				
Calendário escolar	X	X											X				
Avaliações externas				X									X		X		
Organização de datas importantes e festividades		X		X					X								
Apresentação de materiais (MAPA, Currículo de MG e plano de curso)		X	X														
GIDE						X					X						

(conclusão)

Assuntos	Datas																
	1ª-01/02	2ª-02/02	3ª-07/02	4ª-13/02	5ª-21/02	6ª-06/03	7ª-20/03	8ª-10/04	9ª-24/04	10ª-08/05	11ª-22/05	12ª-05/06	13ª-19/06	14ª -26/06	15ª-04/07	16ª-05/07	17ª-14/07
Estudo do material Paz no trânsito										X							
Práticas exitosas							X							X			X
Reunião de pais																	
Projetos pedagógicos								X						X			
Organização de passeios																	
Planejamento																	

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas atas e pautas de reuniões coletivas (2024).

(conclusão)

Assuntos	Datas															
	18ª-07/08	19ª-21/08	20ª-04/09	21ª-18/09	22ª-25/09	23ª-02/10	24ª-23/10	25ª-13/11	26ª-27/11	27ª-04/12	28ª-11/12	29ª-17/12	30ª-18/12	31ª-19/12	32ª-20/12	33ª-23/12
Estudo do material Paz no trânsito		X														
Práticas exitosas								X								
Reunião de pais														X		
Projetos pedagógicos	X															
Organização de passeios																
Planejamento														X	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas atas e pautas de reuniões coletivas (2024).

Em 2024, foram identificadas 33 pautas de reuniões de atividades extraclasse coletivas, de um total de 40 que foram contabilizadas por meio da análise do livro de registro de cumprimento das atividades extraclasse. Essas pautas estão informadas nos Quadros 10 e 11, além das quatro atas de Conselhos de Classe correspondentes.

A análise revela uma alta frequência de registros de informes gerais, presentes em praticamente todo o calendário de reuniões, o que evidencia a centralidade desse momento para o repasse de informações e alinhamentos administrativos. Também se destacam as menções ao diário on-line, embora com frequência inferior à de 2023, mantendo seu papel como ferramenta de registro e acompanhamento do trabalho docente.

Nos registros relativos ao Conselho de Classe, assim como nos anos de 2022 e 2023, constam os temas sobre práticas exitosas e sobre intervenção pedagógica, o que indica a possibilidade desses temas integrarem a pauta desses momentos. Tal recorrência sugere que, no contexto da escola analisada, o Conselho de Classe não se limita a um espaço de registro e formalização de resultados, mas também pode constituir-se como oportunidade para refletir sobre estratégias de ensino e ações de melhoria da aprendizagem. Essa interpretação dialoga com as Diretrizes do Conselho de Classe 2023 (Minas Gerais, 2023g) ao estabelecer o funcionamento dos Conselhos de Classe nas escolas estaduais de Minas Gerais e definir, entre seus objetivos, a avaliação da turma, a análise dos resultados, a discussão de aspectos comportamentais e a definição de estratégias pedagógicas. Tais evidências sugerem que esse momento pode, de alguma forma, contemplar questões ligadas ao planejamento pedagógico, ainda que de forma breve, considerando a necessidade de garantir espaço de fala para as nove turmas da escola em cada turno.

O calendário escolar e a organização de datas importantes e festividades continuam a figurar como pautas recorrentes, reforçando a importância atribuída à logística e ao cumprimento das obrigações institucionais. Os registros sobre avaliações externas e GIDE permanecem presentes, ainda que com baixa incidência, sinalizando continuidade na atenção a processos de monitoramento de desempenho e gestão para resultados.

Entre os temas com potencial mais direto para envolver momentos de planejamento pedagógico, destacam-se as menções a projetos pedagógicos, práticas exitosas e apresentação dos materiais (MAPA, Currículo de Minas e plano de curso), que podem ter aberto espaço para discussão de estratégias voltadas à melhoria da

aprendizagem, funcionando como suporte para ações de planejamento. Um aspecto singular de 2024, em relação aos anos anteriores, é a aparição explícita do termo “planejamento” em duas pautas (19 e 20 de dezembro), o que indica um avanço na formalização dessa temática nos registros.

Cabe ressaltar que esse foi justamente o período em que a pesquisadora precisou comunicar à gestão o foco de sua investigação, em razão das assinaturas de documentos exigidos pelo mestrado. Assim, levanta-se a hipótese de que a inclusão do termo nas pautas pode ter sido influenciada pela explicitação do objeto de pesquisa; contudo, trata-se apenas de uma possibilidade, não sendo possível estabelecer essa relação de forma conclusiva.

Ainda que o registro do termo represente um avanço, a ausência de atas detalhadas impede verificar a profundidade e a natureza dessas discussões, se foram momentos efetivos de construção individual/coletiva ou apenas citações superficiais. No entanto, assim como nos anos anteriores, não há registro claro de um planejamento coletivo estruturado por ano de escolaridade ou da participação do professor eventual nessas discussões, como prevê o PPP da escola e a Resolução CEE nº 481/2021 (Minas Gerais, 2021a).

Dessa forma, embora 2024 apresente um avanço em relação a 2022 e 2023 no sentido de registrar explicitamente o termo “planejamento” em algumas pautas, persiste a lacuna de informações que confirmem a existência de um processo sistemático e intencional de planejamento coletivo. Essa constatação reforça a necessidade de confrontar os dados documentais com outros instrumentos de pesquisa desta dissertação, a fim de compreender a real importância atribuída ao planejamento pedagógico no cotidiano da instituição.

Com o objetivo de dar continuidade a essa análise e verificar se as tendências identificadas se mantêm no período subsequente, apresenta-se, na sequência, o Quadro 12, referente ao ano de 2025. Ressalta-se que, para esse ano, optou-se por analisar apenas as pautas das reuniões realizadas até o mês de julho. Essa delimitação se deve ao fato de que, considerando o tempo disponível para a pesquisa, não seria viável examinar, dentro do cronograma previsto, o material referente a todo o ano letivo, especialmente em função das demais etapas da investigação e do período destinado à finalização desta pesquisa.

Quadro 12 – Assuntos abordados nas pautas de reuniões de atividades extraclasse coletivas – 2025

(continua)

Assuntos	Datas																	
	1ª-03/02	2ª-04/02	3ª-05/02	4ª-06/02	5ª-07/02	6ª-19/02	7ª-26/02	8ª-12/03	9ª-26/03	10ª-02/04	11ª-24/04	12ª-30/04	13ª-07/05	14ª -28/05	15ª-04/06	16ª-25/06	17ª-08/07	18ª-16/07
Informes administrativos	X					X			X						X			X
Informes pedagógicos	X		X								X			X				
Diário on-line	X	X								X						X	X	
Conselho de Classe											X						X	
Planejamento			X											X				X
GIDE				X					X				X					X
Calendário escolar	X							X						X				
Avaliações externas			X												X	X		X
Organização de datas importantes e festividades			X						X						X			

(conclusão)

Assuntos	Datas																	
	1 ^a -03/02	2 ^a -04/02	3 ^a 05/02	4 ^a -06/02	5 ^a -07/02	6 ^a -19/02	7 ^a -26/02	8 ^a -12/03	9 ^a -26/03	10 ^a -02/04	11 ^a -24/04	12 ^a -30/04	13 ^a -07/05	14 ^a -28/05	15 ^a -04/06	16 ^a -25/06	17 ^a -08/07	18 ^a -16/07
MAPA, Currículo de MG e plano de curso	X		X												X			
Práticas exitosas						X					X							X
Reunião de pais																		
Projetos pedagógicos										X	X			X	X			

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nas atas e pautas de reuniões coletivas (2025).

Em 2025, considerando apenas o período de fevereiro a julho, observa-se que a frequência de pautas relacionadas a informes administrativos e informes pedagógicos permanece elevada, mantendo a tendência dos anos anteriores de reservar parte significativa das reuniões para alinhamentos gerais. A presença recorrente do diário on-line reforça a continuidade da atenção aos registros e ao acompanhamento do trabalho docente, aspecto já identificado desde 2022, embora agora apareça de forma mais distribuída ao longo dos meses.

O planejamento figura explicitamente em algumas pautas (4 de fevereiro, 2 de abril, 25 de junho e 16 de julho), o que representa um avanço em relação a 2022 e 2023, quando o termo não aparecia, e aproxima-se de 2024, ano em que também houve registros diretos dessa temática.

As pautas dos Conselhos de Classe mantêm a lógica já identificada entre 2022 e 2024, aparecendo vinculada a outros assuntos como práticas exitosas e intervenção pedagógica, o que, conforme as Diretrizes do Conselho de Classe (Minas Gerais, 2023g), se coaduna com seu objetivo de avaliar resultados e discutir estratégias. A GIDE apresenta maior constância ao longo do semestre, sugerindo uma presença mais estruturada dessa ferramenta na rotina da gestão escolar. Também se destaca a inclusão de pautas relacionadas ao MAPA, Currículo de MG e plano de curso, que, assim como em anos anteriores, têm potencial para orientar práticas e subsidiar decisões de planejamento. Os projetos pedagógicos aparecem com mais frequência no período analisado (junho e julho), o que pode indicar uma etapa de definição e organização dessas ações ao longo do próximo semestre.

Essa mudança na presença do termo planejamento abre espaço para diferentes interpretações. Por um lado, pode representar um movimento de adequação às demandas externas e de alinhamento às normativas vigentes, como o PPP da escola (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a) e a Resolução CEE nº 481/2021 (Minas Gerais, 2021a), que enfatizam a importância do planejamento coletivo. Por outro, pode indicar um esforço da gestão em legitimar suas práticas e demonstrar coerência com os objetivos e pressupostos discutidos no âmbito da pesquisa. Isso porque a pesquisadora observou que, após a entrega à gestão dos documentos referentes à declaração de infraestrutura do Comitê de Ética (nos quais constava a temática central desta pesquisa), houve um aumento na incidência do termo planejamento nas pautas das reuniões de coletivas. Tal fato pode sugerir uma intencionalidade na introdução ou valorização desse tema na agenda institucional,

possivelmente como resposta à visibilidade que a pesquisa conferiu à questão no contexto escolar.

Comparando os quatro anos analisados, nota-se que 2022 apresentou menor variedade de pautas diretamente relacionadas ao planejamento, com predominância de temas administrativos; 2023 ampliou a diversidade de assuntos e reforçou a presença de projetos pedagógicos e intervenções; 2024 marcou a entrada do termo “planejamento” nas pautas e consolidou a recorrência de temas ligados a estratégias pedagógicas; e 2025, mesmo com análise parcial, mantém essa tendência e reforça a presença de pautas explicitamente voltadas ao planejamento, além de dar maior visibilidade a GIDE e aos projetos pedagógicos.

Todavia, ainda que o aumento da frequência do termo planejamento nas pautas sugira uma mudança de postura, permanece a necessidade de verificar se essa alteração se traduz em mudanças qualitativas na forma como o planejamento é conduzido, isso é, se ele passou a ocorrer de forma mais sistemática, colaborativa e estratégica, ou se a modificação foi predominantemente formal, restrita ao registro documental. Essa análise demanda o cruzamento das pautas com outras fontes, como as entrevistas, a fim de avaliar se a intencionalidade aparente resultou em efetiva transformação nas práticas pedagógicas e de gestão.

Esse diálogo mostra-se fundamental diante da afirmação de Thomazi e Asinelli (2009, p. 186), ao apontarem que em muitas “[...] escolas não há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento”. Embora, no contexto estadual, exista a previsão normativa para esse espaço, o que se observa na realidade investigada é que aparentemente a escola ainda não se apropriou plenamente dessa possibilidade. O horário de atividade extraclasse coletiva (Módulo II) existe, mas tem sido empregado principalmente para informes e encaminhamentos burocráticos, em detrimento da reflexão sobre o planejamento e sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que pode vir a limitar o alcance pedagógico desse instrumento de gestão.

Nesse sentido, para além da análise das pautas e atas, torna-se indispensável compreender as percepções e experiências dos sujeitos que vivenciam cotidianamente o processo de gestão e de planejamento pedagógico. Assim, na sequência, são apresentadas as reflexões construídas a partir das entrevistas

semiestruturadas realizadas com o diretor, o vice-diretor, dois especialistas em educação básica, um do turno da manhã e outro da tarde, e dois professores eventuais, também um de cada turno. O objetivo é verificar em que medida o aumento da presença do termo “planejamento” nas pautas, bem como a ênfase atribuída a ele em documentos institucionais como o PPP e o Regimento Escolar, corresponde a práticas efetivas de planejamento. Além disso, busca-se identificar se, nesse contexto, há espaço para a participação do professor eventual e quais as possíveis implicações dessa presença (ou ausência) para o seu trabalho.

3.4.2 Análise das entrevistas com a equipe gestora e professores eventuais

No que se refere às análises das entrevistas em pesquisas qualitativas, de acordo com Minayo (2012, p. 622), a base conceitual se constrói a partir de “um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”. Nesse mesmo direcionamento, a autora ressalta que

a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre (Minayo, 2012, p. 622).

Dessa forma, torna-se evidente a relevância da entrevista como instrumento de pesquisa. Ainda que se escute apenas alguns sujeitos, suas falas carregam marcas individuais que, ao mesmo tempo, traduzem aspectos do coletivo ao qual pertencem. Assim, o particular, quando analisado, revela dimensões mais amplas da realidade social investigada, sem que isso implique a busca por uma verdade absoluta ou a pretensão de generalizar os discursos, mas sim a compreensão de sentidos e de significados a partir de um contexto específico.

Dessa maneira, apresenta-se a seguir a análise das entrevistas realizadas com um gestor, um vice, dois especialistas em educação básica e dois professores eventuais, cujas falas permitem compreender, sob diferentes pontos de vista, como o planejamento pedagógico se materializa no cotidiano da escola e suas implicações para a função de professor eventual.

Visando à preservação do sigilo e da identidade das participantes²³, seus nomes não foram utilizados ao longo do texto. Para fins de identificação analítica, optou-se pela adoção de denominações relacionadas às funções que exercem na instituição, a saber: Diretora, Vice-diretora, Especialista 1, Especialista 2, Eventual 1 e Eventual 2, grafadas com letra inicial maiúscula.

A partir da leitura, organização e categorização do material empírico, foram identificados quatro eixos temáticos de análise, que expressam dimensões centrais do objeto de estudo e orientam a discussão das subseções a seguir, a saber: (i) Perfil dos participantes; (ii) O trabalho da gestão escolar: funções exercidas e desafios enfrentados; (iii) O planejamento pedagógico; e (iv) A atuação das professoras eventuais.

3.4.2.1 Eixo 1 – Perfil dos participantes

Neste eixo, é apresentado o perfil dos sujeitos entrevistados, abrangendo aspectos como a formação inicial e continuada, o tempo de atuação na docência, o vínculo com a escola e a experiência na função atual.

A apresentação do perfil das participantes tem como finalidade situar as análises subsequentes, permitindo compreender possíveis relações entre a trajetória profissional e as percepções que essas manifestam acerca do planejamento pedagógico e da função que exercem na escola. Conhecer aspectos como a formação inicial e continuada, o tempo de atuação e o vínculo com a instituição, possibilita contextualizar as falas e refletir sobre como tais elementos podem influenciar ou não a forma como cada profissional compreende e desempenha suas atribuições (Huberman, 1992). Ainda que não se busque estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre o perfil e as práticas observadas, essa caracterização contribui para interpretar as narrativas de modo mais situado, respeitando as singularidades e o contexto no qual cada sujeito atua.

O Quadro 13, a seguir, sintetiza o perfil das participantes da pesquisa, composto por duas gestoras, duas especialistas em educação básica e duas professoras eventuais que atuam na Escola Estadual Jardim das Aprendizagens.

²³ Adota-se, neste estudo, o uso do gênero feminino nas referências às entrevistadas, por se tratar exclusivamente de participantes do sexo feminino.

Quadro 13 – Perfil das participantes entrevistadas

Participante	Função	Formação	Pós-graduação	Ano de conclusão	Tempo na educação	Tempo na escola	Tempo na função
Gestora 1	Diretora	Pedagogia	Psicopedagogia	2000	40 anos	34 anos	20 anos
Gestora 2	Vice - diretora	Pedagogia	Educação do ensino fundamental	2016	17 anos	13 anos	10 anos
Especialista 1	Especialista em educação básica	Pedagogia	Pedagogia em gestão em ambiente escolar e não escolar	2009	13 anos	1 ano	5 anos
Especialista 2	Especialista em educação básica	Pedagogia	Alfabetização e letramento e biblioteconomia	2023	10 anos	2 anos	7 anos
Eventual 1	Eventual	Pedagogia	Psicopedagogia	2015	30 anos	8 anos	2 anos
Eventual 2	Eventual	Pedagogia	Arte e educação infantil, matemática e psicopedagogia	2004	25 anos	9 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir dos dados coletados nas entrevistas.

É possível observar que todas as participantes possuem formação em Pedagogia, atendendo às exigências legais para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) (Brasil, 1996). Verifica-se também que há, por iniciativa das próprias profissionais, a busca por formação continuada, com especializações em áreas como psicopedagogia, biblioteconomia, alfabetização, artes e educação infantil, ensino fundamental, matemática e gestão. Esses dados evidenciam que o aprimoramento profissional tem sido um esforço das entrevistadas, o que reforça o reconhecimento da importância de continuar investindo na formação.

Percebe-se, ainda, que a maioria das profissionais que compõe a equipe gestora concluiu a última formação há mais tempo. Em alguns casos, as especializações foram concluídas há mais de 20 anos. Esse dado revela o distanciamento temporal em relação à formação e reforça a necessidade de atualização frente às transformações nas políticas educacionais (Brooke, 2012; Carvalho, 2007; Faria Filho, 2007; Vidal, 2007).

Nessa direção, Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012, p. 2) ressaltam que “a necessidade de uma formação contínua fica ainda mais evidente, ao se tratar da formação de professores, pois estes, como responsáveis pela formação dos demais, devem manter-se atualizados, conciliando sempre a tarefa de ensinar à de aprender”. Essa compreensão amplia o sentido da formação continuada, situando-a como processo essencial para a prática pedagógica e para o aprofundamento dos saberes docentes.

No que se refere à função de gestão, o desafio da atualização permanente torna-se ainda mais evidente, uma vez que, conforme destacam Carolino *et al.* (2024, p. 1), “o Gestor Escolar contemporâneo atua em um contexto de democratização, inovação e realinhamento global da educação e lhe são constantemente exigidos novos conhecimentos e habilidades, o que requer uma ampla formação”. Os autores reforçam, assim, que a formação continuada não se restringe ao campo docente, mas constitui também um eixo fundamental para o desenvolvimento das lideranças escolares.

Nesse contexto, o cenário educacional contemporâneo impõe aos docentes, gestores e especialistas o desafio de se reinventar continuamente diante das novas configurações sociais e culturais. As mudanças no perfil dos estudantes, as demandas por práticas inclusivas, o uso das tecnologias digitais e a ampliação dos debates sobre diversidade exigem dos profissionais da educação não apenas domínio de conteúdos,

mas também sensibilidade para lidar com situações complexas e dinâmicas no cotidiano escolar. Assim, a formação contínua torna-se um elemento indispensável para que os profissionais da educação possam repensar suas práticas, adequar estratégias e atuar de forma crítica e contextualizada. Nessa perspectiva, Mantovani (2017, p. 615) ressalta que

[...] a necessidade constante de atualização devido às mudanças socioeconômicas, tem exigido uma constante adaptação dos professores, frente a assuntos relacionados a famílias, discriminação de vários gêneros, assuntos relacionados à inclusão social, etc. Logo, fica evidente que o professor tem que constantemente rever conceitos e atualizar-se a fim de se preparar para os constantes movimentos da sociedade.

Dessa forma, a formação continuada não se limita à atualização de conteúdos, mas configura-se como um processo reflexivo e transformador, fundamental aos profissionais da educação para que possam responder com competência e sensibilidade às demandas emergentes do contexto escolar contemporâneo.

No que se refere à formação, destaca-se que apenas a Especialista 1 possui formação voltada à gestão escolar, o que representa um diferencial importante para o fortalecimento das práticas de liderança e acompanhamento pedagógico. No entanto, conforme o quadro de pessoal da instituição apresentado no Quadro 5 (p. 74), trata-se de uma profissional contratada, sem vínculo efetivo com a instituição, significando não haver garantias de sua permanência na escola nos anos seguintes. Essa condição revela uma contradição significativa: a única integrante da equipe com formação específica em gestão é também a que se encontra em situação de maior instabilidade profissional.

Por outro lado, a Diretora e a Vice-diretora, embora não possuam formação acadêmica na área de gestão, acumulam longa experiência no exercício da função. A Diretora está há cerca de 20 anos e a Vice-diretora há 10 anos, o que contribui para o desenvolvimento de competências práticas e para o conhecimento aprofundado do funcionamento institucional da escola. Essa predominância da aprendizagem pela experiência, contudo, evidencia uma lacuna importante: a ausência de políticas formativas mais amplas e sistemáticas que assegurem o acesso dos gestores à formação específica em gestão escolar. Como apontam Carolino *et al.* (2024, p. 14),

faz-se necessário uma mobilização científica que fundamente e motive políticas públicas de fomento e investimento na formação do profissional em educação, que reafirme a necessidade de especialização do profissional Gestor Escolar, uma formação contínua, diversificada e de qualidade.

Essa reflexão nos permite problematizar a questão da formação para a função diretiva, reforçando a necessidade de políticas consistentes que promovam a profissionalização dos gestores escolares. Dessa forma, a falta de especialização não pode ser compreendida apenas como uma escolha individual, mas como reflexo de limitações nas políticas do Estado de Minas Gerais voltadas à formação e ao desenvolvimento dos gestores escolares.

Nesse sentido, tanto a ausência de especialização quanto a busca individual por formação revelam a mesma carência estrutural: a insuficiência de políticas públicas de valorização e de investimento no aperfeiçoamento dos gestores. A iniciativa pessoal de alguns profissionais em buscar capacitação, embora louvável, evidencia a fragilidade do apoio institucional oferecido pelo estado, que deveria garantir condições equitativas e contínuas de desenvolvimento profissional.

É importante reconhecer que o desenvolvimento profissional não deveria depender apenas da motivação pessoal, pois, ao transferir essa responsabilidade ao indivíduo, corre-se o risco de criar desigualdades no interior da própria rede, em que apenas os profissionais que possuem condições financeiras, tempo e interesse pessoal conseguem manter-se atualizados. Cabe às políticas públicas e às redes de ensino garantir oportunidades formativas contínuas e acessíveis a todos, articuladas às demandas concretas da escola. Assim, reforça-se a necessidade de que as redes de ensino ampliem seu papel na promoção de processos formativos, de modo a acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas da atualidade, favorecendo o fortalecimento da prática pedagógica e da atuação gestora.

Nessa perspectiva, as considerações de Carolino *et al.* (2024, p. 14) corroboram essa análise ao evidenciarem que, muito embora a “formação mínima exigida para a investidura do cargo de Gestor Escolar constar na legislação brasileira, tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB 9.394/96, os referidos documentos são omissos quanto à continuidade das formações”. Desse modo, mesmo que a legislação brasileira estabeleça critérios mínimos para a investidura no cargo de Gestor Escolar, ainda há lacunas quanto à continuidade das formações. Essa omissão normativa em âmbito nacional repercute nas políticas estaduais, que ainda

carecem de diretrizes consistentes e de investimentos que assegurem uma formação continuada dos gestores.

Em pesquisa realizada no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, constatou-se a existência de apenas um curso obrigatório destinado aos diretores da rede estadual, o Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares (PDGE)²⁴ e outras formações não obrigatórias. Sendo a maioria de curta duração, conforme é apresentado no Quadro 14 (p. 145) e uma formação mais extensa: especialização *lato sensu* “Gestão da Escola Pública de Ensino Médio”²⁵, voltada a diretores e a coordenadores pedagógicos de escolas com ensino médio.

Cabe destacar que o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, em seu item 17.8, define como diretriz “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares” (Minas Gerais, 2018, p. 23), conforme já analisado no item 2.1 desta dissertação. Entretanto, ao se consultar o painel de monitoramento do próprio PEE-MG, verifica-se que a Meta 17 é apresentada como cumprida, incluindo o item 17.8, sendo indicada como principal ação para esse item a “realização do Curso de Formação de Gestores Escolares, voltado a todos os gestores da rede” (Minas Gerais, 2024a, recurso *online*). Tal registro sugere que o curso obrigatório PDGE foi considerado suficiente para o alcance desse ponto, o que evidencia uma compreensão restrita do princípio de formação previsto no documento.

Esses dados contrastam com a concepção defendida por Carolino *et al.* (2024), para os quais a qualificação da gestão escolar requer políticas contínuas, articuladas e diversificadas, capazes de garantir oportunidades constantes de atualização e aperfeiçoamento aos dirigentes escolares. Sob essa perspectiva, a realização isolada de um curso não configura o desenvolvimento de um programa de formação sistemático, mas apenas uma ação pontual.

No que se refere às ações de formação, a responsabilidade, em Minas Gerais, é atribuída à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores²⁶,

²⁴O Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares (PDGE) é “realizado em parceria com a Fundação João Pinheiro (FJP) e o Instituto Unibanco. Disponibilizado por meio de plataforma virtual, a formação à distância é obrigatória para os mais de 3.400 diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais [...] possui 114 horas para escolas com maiores desafios gerenciais e 96 horas para as demais com atividades síncronas e assíncronas para todos os participantes” (Minas Gerais, 2024o, recurso *online*).

²⁵ O curso, com duração de 12 meses e carga horária de 360 horas, é ministrado na modalidade Educação a Distância (EaD), combinando atividades on-line, síncronas e assíncronas, e encontros presenciais obrigatórios (Minas Gerais, 2025d).

²⁶ Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 29 set. 2025.

instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação. De acordo com informações da própria SEE/MG,

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação 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 tal apoio, contamos com um campus localizado no bairro Gameleira, em Belo Horizonte, que dispõe de ampla estrutura física e recursos tecnológicos necessários à realização de percursos de formação em modalidade presencial, semipresencial e a distância. Integram à dinâmica metodológica de formação continuada dos educadores da rede pública, o Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, a Biblioteca Bartolomeu Campus de Queiróz, o Museu de Ciências Leopoldo Cathoud e outros setores como o Portal da Escola de Formação, Portal da Escola Interativa, TV Web, Plataforma Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realização de cursos em formação EAD e a TV Escola (Minas Gerais, 2025d, recurso *online*).

A partir dessas informações, observa-se que a Escola de Formação atua como instância articuladora das políticas estaduais de formação. No ano de 2025, estavam disponíveis 23 cursos voltados a diversos públicos da rede estadual, conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Cursos ofertados pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (SEE/MG)

(continua)

Curso	Carga horária	Público-alvo
<i>Google for Education</i> : Recursos e Possibilidades	60h	Servidores da SEE, educadores e coordenadores pedagógicos.
Estratégia de Intervenção Pedagógica: Agrupamento Temporário	20h	Gestores, especialistas e professores da rede estadual.

(continuação)

Curso	Carga horária	Público-alvo
Uso Pedagógico da Biblioteca Escolar e a Atuação do PEUB	24h	PEUBs, professores regentes, especialistas e analistas educacionais.
TDAH ²⁷ , Dislexia e Outros Transtornos de Aprendizagem na Educação Básica – módulo I	40h	Professores e especialistas da rede estadual.
Elaboração de Itens com Uso de Inteligência Artificial (IA) – Banca Permanente	2h	Professores, gestores e educadores envolvidos em avaliações da EJA.
CNCA ²⁸ : Alfabetização Matemática	25h	Gestores, especialistas e professores da rede pública.
Educação Financeira – Introductório	20h	Educadores.
Jornadas Formativas – Projeto Socioemocional	24h a 80h	Diretores, especialistas, professores de Projeto de Vida e equipe dos Núcleos de Atendimento Educacional (NAEs).
Elaboração de Itens com Uso de Inteligência Artificial (IA)	2h	Professores da rede estadual.
Formação em Saúde Mental e Emocional (Módulos I, II e III)	3×20h	Servidores da rede estadual de ensino.
Noções Básicas de Primeiros Socorros e Proteção Ambiental	20h	Profissionais da rede pública estadual e educadores municipais.
CNCA – O Ensino Fundamental de Anos Iniciais na BNCC e CRMG	60h	Professores, gestores e coordenadores pedagógicos da rede pública.

²⁷ Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

²⁸ Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma política federal voltada à alfabetização até o 2º ano e à recomposição das aprendizagens do 3º ao 5º ano, prevendo avaliações como provas escritas e testes de fluência em leitura ao longo do ano (Brasil, 2023).

(conclusão)

Curso	Carga horária	Público-alvo
CNCA: Aprendizagem da Leitura e da Escrita	20h	Professores, gestores e coordenadores pedagógicos.
Estratégias de Leitura	20h	Gestores, especialistas e professores da rede pública.
Elaboração de Itens	30h	Professores, gestores e coordenadores pedagógicos.
Sistemas de Avaliações Educacionais	30h	Gestores, coordenadores pedagógicos, professores e pesquisadores.
CNCA: A Gestão Escolar na Organização Pedagógica	40h	Equipe gestora e pedagógica (coordenadores e especialistas).
Análise e Uso de Dados das Avaliações do SIMAVE ²⁹	30h	Educadores e gestores da rede pública estadual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir de Minas Gerais (2025d).

Ao analisar o conjunto de cursos apresentados no Quadro 14, observa-se que a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais oferece formações destinadas a diferentes segmentos da rede estadual, contemplando 11 cursos voltados aos gestores escolares, sete voltados aos especialistas e 15 direcionados aos professores em geral. Percebe-se uma variedade de temas destinados a diferentes funções existentes no âmbito educacional estadual. No entanto, nota-se que, em termos qualitativos, as formações ainda apresentam limitações, especialmente quanto à profundidade e continuidade.

Grande parte dos cursos ofertados possui carga horária reduzida, variando entre 20 e 40 horas, e caracterizam-se por ações pontuais de atualização técnica ou instrumental, como cursos sobre o uso de plataformas digitais, elaboração de itens de avaliação ou estratégias de leitura. Embora essas iniciativas contribuam para o aprimoramento do trabalho pedagógico, elas não configuram um processo sistemático

²⁹ Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

de formação continuada como o expresso pelos autores Mantovani (2017), Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012) e Carolino *et al.* (2024).

Além disso, observa-se que as formações destinadas a gestores e a especialistas se concentram majoritariamente em temáticas de caráter operacional, como o uso de dados do SIMAVE e a organização pedagógica da escola, deixando em segundo plano aspectos voltados à liderança educacional, à gestão democrática e ao desenvolvimento de competências relacionais, dimensões fundamentais ao exercício da função gestora. Já no caso dos professores, a variedade temática é maior, mas ainda se restringe, em sua maioria, a cursos introdutórios e de curta duração, o que limita o aprofundamento teórico e metodológico necessário ao fortalecimento da prática docente, conforme expresso pelos autores (Carolino *et al.*, 2024; Mantovani, 2017; Pereira; Laranjo; Fidalgo, 2012).

A leitura conjunta desses achados sugere que, embora existam iniciativas formativas, predominam ofertas de curta duração e de alcance específico destinado ao interesse pessoal, o que aparenta não configurar uma política sistemática de desenvolvimento profissional. Essa constatação reforça o que foi discutido anteriormente sobre a insuficiência de ações estruturadas de formação promovidas pela rede estadual de Minas Gerais, evidenciando que o desenvolvimento profissional ainda depende, em grande medida, do esforço, tempo, finanças e da motivação pessoal. Nesse sentido, a situação observada na escola pesquisada, em que as gestoras não possuem formação específica na área de gestão, pode ser compreendida como reflexo dessa ausência de incentivos e da fragilidade das políticas formativas voltadas à profissionalização da função diretiva.

Apesar dessas limitações formativas, a atuação das gestoras demonstra outras formas de consolidação do trabalho, sustentadas pela experiência, pelo vínculo com a comunidade e pelo reconhecimento obtido ao longo dos anos de exercício da função. A permanência da Diretora e da Vice-diretora nos cargos ao longo de diversos mandatos evidencia o reconhecimento e a confiança da comunidade escolar (composta por famílias, professores e demais funcionários) quanto à forma como conduzem a gestão. Tal evidência dialoga com a concepção de Paro (2010), apresentada no item 3.1 deste trabalho, segundo a qual a autoridade do dirigente escolar se consolida não apenas pela designação administrativa, mas principalmente pela confiança e pelo reconhecimento da comunidade que representa, fortalecendo o princípio da participação e da corresponsabilidade no âmbito da escola pública.

Nessa mesma direção, a trajetória das gestoras pode ser compreendida à luz do que propõe Freire (1991, p. 58), ao lembrar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Assim, a trajetória profissional da Diretora e da Vice-diretora evidenciam que a experiência acumulada ao longo dos anos também constitui uma forma de aprendizagem e desenvolvimento profissional, na medida em que a prática cotidiana também possibilita reflexões e aperfeiçoamentos. Nesse mesmo sentido, Rocha *et al.* (2024), reforçam que

a escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas, constitui, também, o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo, ou seja, um espaço de formação, transformação e aprendizagem construído por seus sujeitos, em lócus onde os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e formar-se continuamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar (Rocha *et al.*, 2024, p. 18513).

Essa concepção ajuda a compreender o papel formativo que a própria prática gestora assume no contexto da escola pesquisada. Ao longo dos anos, as gestoras vêm consolidando um modo de atuar que se aprimora na interação com a equipe docente e com as demandas do cotidiano institucional. O exercício da função, portanto, torna-se também um processo de aprendizagem, em que o “saber fazer” se articula ao “saber refletir”, reafirmando a escola como um lugar de formação contínua para todos os seus profissionais, e não apenas para os alunos.

Nessa perspectiva, Diégues (2021) amplia essa compreensão ao evidenciar que a formação continuada se fortalece quando ocorre no próprio ambiente escolar, sendo entendida como um processo coletivo e dialógico que favorece a reconstrução dos saberes a partir da prática. A autora ressalta que, quando as ações formativas são desenvolvidas no interior da escola, “compreendida como espaço coletivo de aprendizagem para todos os sujeitos, inclusive para os/as educadores/as” (Diégues, 2021, p. 99), criam-se oportunidades de troca entre pares e de fortalecimento do sentido de pertencimento e de colaboração entre os profissionais.

A autora também destaca que os espaços coletivos presentes na rotina escolar, como reuniões pedagógicas, configuram-se como oportunidades privilegiadas de formação continuada, pois possibilitam o diálogo, a partilha de experiências e a

construção compartilhada de saberes. Tais momentos, de acordo com a pesquisadora, quando reconhecidos como formativos, fortalecem o caráter colaborativo da escola e permitem que os profissionais aprendam uns com os outros, transformando o cotidiano em um processo permanente de desenvolvimento. Essa concepção parte do reconhecimento dos “docentes enquanto sujeitos da cultura, que constroem os saberes pedagógicos a partir das suas vivências e elaborações teóricas as quais têm contato” (Diégues, 2021, p. 105-106).

Dessa forma, ainda que a prática cotidiana seja um espaço privilegiado de aprendizagem, ela se torna verdadeiramente formativa quando articulada a processos sistemáticos de estudo e reflexão. A formação continuada, nesse sentido, ultrapassa a ideia de aperfeiçoamento técnico, assumindo o caráter de um compromisso coletivo com a qualidade do ensino e com o fortalecimento da identidade profissional dos educadores. É nessa articulação entre experiência e conhecimento teórico que se consolida o desenvolvimento profissional e se potencializa o papel transformador da escola. Nesse contexto, Diégues (2021, p. 109) reforça que

nas próprias instituições escolares, coordenadores e coordenadoras assumem responsabilidades ligadas direta ou indiretamente à formação do corpo docente da escola. Compreender a formação continuada enquanto processo de (re)construção de saberes pelos/as próprios/as docentes contribui para a elaboração de espaços mais dialógicos e democráticos.

Assim, a autora fundamenta sua defesa de uma concepção reflexiva de formação docente, pautada na compreensão dos professores como sujeitos em constante desenvolvimento, “numa formação contínua através da reflexão sistemática sobre seu fazer docente” (Diégues, 2021, p. 109). Essa perspectiva evidencia que o aprimoramento profissional não se limita à experiência prática, mas requer intencionalidade e base teórica que sustentem a reflexão sobre o cotidiano escolar.

Dessa forma, a formação contínua cumpre papel essencial nesse processo, pois é por meio dela que o educador adquire o embasamento teórico necessário para interpretar e ressignificar sua prática. Como afirma Saviani (2011b, p. 120), “a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”, de modo que a ausência dessa base teórica tende a reduzir o trabalho pedagógico a simples repetição de rotinas e a reprodução de modelos já cristalizados. Portanto, acredita-se que a formação em conjunto com a prática permite

ao gestor e à equipe escolar repensar suas ações e promover inovações coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

Ao se considerar o conjunto das entrevistadas, observa-se também uma diversidade de trajetórias e tempos de atuação, o que confere à equipe um repertório variado de saberes e perspectivas. A Gestora 1 possui 40 anos de experiência na educação, dos quais 34 anos são dedicados à mesma instituição, o que lhe confere um olhar histórico sobre os processos de transformações pelo qual o contexto escolar passou ao longo dos anos. Já a Gestora 2, com 17 anos de atuação na docência, sendo 13 na escola pesquisada e 10 no exercício da função gestora, apresenta um percurso que combina vivência docente e experiência na gestão, indicando a presença de trajetórias complementares dentro da equipe.

Entre as especialistas, há trajetórias distintas: uma delas atua há 13 anos na educação, sendo cinco na função de especialista, enquanto a outra tem 10 anos de experiência na educação e sete anos na função de especialista, o que demonstra que já possuem uma bagagem de informações sobre a função adquirida ao longo dos anos. Além disso, a Especialista 1 possui Pós-graduação em Gestão em Ambiente em Escolar e Não Escolar.

No caso das professoras eventuais, percebe-se igualmente a diversidade de percursos. Elas possuem formação em pedagogia, complementada por pós-graduação. Chama a atenção o fato de ambas possuírem pós-graduação em psicopedagogia, o que sugere uma preocupação em compreender as especificidades da aprendizagem dos alunos. O tempo de atuação na educação também se aproxima 25 e 30 anos, o que demonstra experiência docente, embora o exercício como eventual seja de dois e quatro anos.

A heterogeneidade observada entre os participantes pode ser compreendida à luz do ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman (1992), que descreve as etapas do desenvolvimento da carreira como um processo dinâmico e contínuo, marcado por mudanças de percepção, engajamento e expectativas ao longo dos anos de docência. O Quadro 15, a seguir, apresenta uma síntese dessas fases.

Quadro 15 – Síntese das fases do ciclo de vida profissional docente

Fases da carreira	Tempo de docência	Características
Entrada na carreira	1 a 3 anos	Período de adaptação, entusiasmo inicial e busca de pertencimento à profissão; vivência de desafios e inseguranças diante das responsabilidades.
Estabilização	4 a 6 anos	Consolidação da identidade profissional; sentimento de competência, segurança e satisfação com o trabalho docente.
Diversificação	7 a 25 anos	Busca de novos desafios e inovações pedagógicas; motivação e dinamismo, mas também possíveis dúvidas e crises sobre a carreira.
Serenidade ou da distância afetiva	25 a 35 anos	Maturidade e autoconfiança; maior tolerância e equilíbrio emocional, com possível distanciamento em relação a mudanças e aos alunos.
Desinvestimento	35 a 40 anos	Desinvestimento profissional; reavaliação de prioridades e recuo frente a novas reformas ou transformações educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Silva (2025) e Huberman (1992).

A partir da perspectiva de Huberman (1992), é possível compreender que o tempo de docência e as trajetórias profissionais influenciam significativamente a forma como cada educador vivencia o trabalho escolar. O autor discute que a carreira docente se desenvolve em ciclos marcados por diferentes estágios de engajamento, estabilidade, motivação e reavaliação profissional.

Nesse sentido, considerando o tempo de atuação na educação, observa-se que a Diretora, com 40 anos de experiência, situa-se na fase de “desinvestimento e interiorização”, caracterizada pela reavaliação de prioridades e por um envolvimento mais seletivo nas atividades pedagógicas e administrativas. Essa posição, no entanto, não implica afastamento ou desinteresse, mas reflete, conforme Huberman (1992), uma fase de síntese e serenidade, em que o profissional tende a valorizar a

estabilidade e o legado de sua trajetória, característica evidenciada no discurso da Diretora, que será melhor discutido ao longo das análises.

Já a Vice-diretora, com 17 anos de experiência na educação, encontra-se na fase de “diversificação”, correspondente ao período de sete a 25 anos de atuação. Essa etapa, conforme Huberman (1992), costuma ser marcada por dinamismo, busca de inovação e questionamentos sobre o futuro da carreira. Entretanto, no caso da participante desta pesquisa, não foi possível identificar em suas falas ao longo da entrevista indícios que evidenciassem essas características.

As duas professoras eventuais, com 25 e 30 anos de experiência docente, encontram-se na fase de “serenidade ou distanciamento afetivo”, na qual predominam a maturidade e a autoconfiança adquiridas ao longo da carreira. Todavia, como o exercício na função de eventual é de dois e quatro anos, respectivamente, o que caracterizaria a fase de entrada na carreira, nota-se um movimento de recomeço profissional, no qual precisam adaptar-se às especificidades do cargo. Essa transição evidencia que o ciclo de vida docente não é linear, podendo se reconfigurar diante de novas funções, demandando reposicionamentos e aprendizagens constantes (Huberman, 1992).

Nesse contexto, observa-se que as experiências individuais das participantes expressam de maneiras distintas esse processo de (re)adaptação. A Eventual 1, com apenas dois anos de atuação na função, enquadra-se na fase de “entrada na carreira”. Segundo Huberman (1992), esse momento é marcado por sentimentos de adaptação, insegurança, pela confrontação inicial com a complexidade da profissão e pela tentativa de lidar com os múltiplos desafios que surgem nesse período.

Essa condição inicial de inserção profissional na função de eventual contribui, de alguma maneira, para ajudar a compreender a forma como a participante se posicionou ao longo da entrevista. As respostas da Eventual 1 foram, em geral, curtas e objetivas, muitas vezes limitadas a “sim” ou “não”, exigindo que a pesquisadora solicitasse complementações ou esclarecimentos adicionais, nem sempre com êxito. Esse comportamento pode estar relacionado ao processo inicial de inserção na carreira, que frequentemente envolve incertezas e dificuldades de expressão reflexiva sobre a prática (Huberman, 1992), por outro lado, também é possível que outros fatores tenham contribuído, como a falta de confiança, o receio de se expor, o desconhecimento sobre a pesquisa ou até o desinteresse momentâneo.

Cabe destacar que a ideia aqui não é estabelecer uma relação direta entre a fase profissional e a postura observada, mas reconhecer que esses aspectos podem se relacionar e contribuir para compreender como a entrevistada vivencia o início de sua trajetória como professora eventual. Essa leitura é reforçada por sua fala, ao comentar sobre os desafios da função

Bom, o principal desafio eu acho que é... entrar nas salas, que não é a sala que os alunos estão muito acostumados com a gente, e, às vezes, inicialmente é meio difícil, até eles reconhecerem a gente como autoridade, como professor, igual o outro, é complicado (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Tal fala evidencia as dificuldades de inserção e o esforço em conquistar o reconhecimento dos alunos, um dos aspectos mencionados por Huberman (1992, p. 39) como típicos dessa etapa inicial da docência, quando o professor enfrenta “dificuldades com alunos que criam problemas”, além da distância entre seus ideais e a realidade cotidiana da sala de aula.

No caso da Eventual 2, porém, esses sentimentos de adaptação e insegurança não foram observados em suas falas, ainda que também possua pouco tempo de experiência na função, o que evidencia que os processos de adaptação podem se configurar de formas distintas entre os profissionais. Essa diferença corrobora a compreensão de que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 1992, p. 38). Assim sendo, reconhece-se que cada trajetória se constrói de maneira singular, com ritmos e percursos próprios, inclusive quando se trata da inserção em uma nova função.

De modo semelhante, no caso das especialistas, o processo de inserção também revela características que remetem à fase inicial descrita por Huberman (1992). Observa-se que ambas se encontram em um momento de adaptação às rotinas e relações do novo ambiente de trabalho, tal como ocorre com as professoras eventuais. A Especialista 1 está em seu primeiro ano na escola, enquanto a Especialista 2 é efetiva e está no segundo ano de atuação na instituição, condições que implicam diferentes níveis de estabilidade e de integração ao coletivo. Contudo, a situação da Especialista 1 mostrou-se mais delicada, por não ser efetiva na rede, o

que, conforme Souza (2019) pode gerar insegurança e incerteza sobre o reconhecimento de suas ações e a estabilidade de suas decisões.

Essa situação de vulnerabilidade é potencializada pela natureza temporária do vínculo, que fragiliza o sentimento de pertencimento e de continuidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Souza (2019, p. 108) observa que “a permanência da provisoriedade, a falta de uma identificação com cada escola [...] e a ausência de uma legislação que proteja minimamente seus direitos” fazem com que esses profissionais componham “uma subcategoria ainda mais subvalorizada”. Assim, a precarização dos vínculos contratuais não apenas impacta a segurança profissional, mas também limita a autonomia e o engajamento necessários à consolidação de práticas pedagógicas duradouras.

Além de comprometer a valorização e o reconhecimento profissional, essa instabilidade também tende a interferir na organização das práticas pedagógicas e na continuidade das ações desenvolvidas. Como aponta Toebe (2019, p. 29), “a cada ano, as incertezas da rotatividade nas escolas e a insegurança pelos contratos de trabalho podem atrapalhar as atividades que são desenvolvidas”. O autor acrescenta que, diante das formas precárias de contratação e das condições de trabalho instáveis, muitos professores “acabam rapidamente reproduzindo conhecimentos e mecanizando os processos pedagógicos, pois não criam laços e vínculos com o espaço escolar, com alunos e colegas de escola” (Toebe, 2019, p. 29). Essa reflexão permite compreender um pouco a realidade vivenciada pela Especialista 1.

De modo geral, a análise indica que o grupo pesquisado representa diferentes estágios do ciclo profissional docente, o que contribui para a riqueza das interações e das perspectivas dentro da escola. Contudo, também impõe desafios à gestão, que precisa reconhecer essas diferenças para promover uma atuação coletiva mais equilibrada e colaborativa. Conforme ressalta Huberman (1992), compreender as fases do desenvolvimento docente é fundamental para valorizar os saberes construídos ao longo da carreira e para criar condições que favoreçam a continuidade do engajamento profissional.

Na sequência, o eixo seguinte aborda o trabalho da gestão escolar, destacando as funções exercidas e os desafios enfrentados no cotidiano da escola.

3.4.2.2 Eixo 2 – O trabalho da gestão escolar: funções exercidas e desafios enfrentados

O trabalho da gestão escolar envolve múltiplas dimensões e responsabilidades que se entrelaçam no cotidiano da escola, exigindo dos gestores competências administrativas, financeiras, pedagógicas e relacionais. No contexto da instituição pesquisada, compreender esse trabalho implica analisar não apenas as formas de acesso aos cargos, mas também as atribuições que caracterizam o exercício da função e os desafios que emergem dessa prática. Nesse sentido, as falas da Diretora, da Vice-diretora e das Especialistas permitem observar como esses elementos se articulam no cotidiano escolar, revelando o percurso de chegada à gestão, as funções que desempenham e os desafios enfrentados na condução das ações pedagógicas e administrativas.

As falas da Diretora e da Vice-diretora permitem refletir sobre o modo como os marcos normativos da educação mineira, discutidos no item 2.1 desta dissertação, materializam-se no contexto escolar. Ao serem questionadas sobre o ingresso na gestão, ambas informaram que chegaram à direção por meio de processo eleitoral, conforme previsto na política estadual voltada à gestão democrática. A Diretora explicou que

O cargo de direção de escola ele tem que passar por três etapas. A primeira etapa é uma certificação, que é uma prova [...] se você conseguir passar nessa prova [...] você depois passa para a próxima etapa. [...] a segunda é a eleição, envolvendo toda a comunidade escolar [...] e a terceira, depois disso, é enviado para a Superintendência Regional de Ensino toda a documentação que é feita nesse processo eleitoral, e aí sai publicado no Minas Gerais... o Jornal do Governo do Estado de Minas Gerais, a nomeação do diretor. Mas se chama cargo em comissão, apesar de todas essas etapas, eles falam que nós somos cargo em comissão e podemos ser exonerados em qualquer tempo que o governador achar que deve (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Essa fala permite relacionar a prática de provimento do cargo àquilo que o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG 2018–2027) estabelece em sua Meta 17, voltada à efetivação da gestão democrática como princípio estruturante da educação pública (Minas Gerais, 2018; 2023c). Conforme discutido anteriormente, o PEE-MG prevê a criação de mecanismos de participação e transparência nas

escolas, bem como a regulamentação específica da gestão democrática no âmbito estadual.

Contudo, ao relatar que o cargo de direção ainda é considerado “em comissão” e, portanto, passível de exoneração a qualquer momento, a Diretora evidenciou um paradoxo entre o discurso legal e a prática institucional. Ainda que o processo de eleição represente um avanço na democratização do acesso aos cargos de gestão, a possibilidade de dispensa a qualquer momento pode gerar insegurança e fragilidade na atuação dos gestores, que passam a exercer suas funções sob o constante receio de substituição.

O modo como a entrevistada descreveu o processo de chegada ao cargo de direção com certificação, seguido de eleição, revela semelhanças com o “esquema misto” analisado por Medeiros (2006), que combina a avaliação técnica dos candidatos com a escolha pela comunidade escolar. Segundo a autora, esse esquema “combina um sistema de avaliação de ‘competência técnica’ com processos de eleição pela comunidade” (Medeiros, 2006, p. 52). De acordo com a autora, essa forma de seleção busca equilibrar critérios de mérito e de participação, reconhecendo a importância de assegurar que o gestor possua preparo técnico adequado sem abrir mão da legitimidade conferida pela comunidade escolar.

Contudo, de acordo com Medeiros (2006), esse modelo também traz tensões e limites. Ao estabelecer etapas de avaliação como requisitos prévios, o processo tende a reduzir o poder de decisão da comunidade, que passa a escolher dentre candidatos já pré-selecionados tecnicamente. A autora observa que nesses casos, “a comunidade tem o seu poder deliberativo bastante reduzido pelos processos de qualificação dos candidatos via avaliações” (Medeiros, 2006, p. 52). Essa crítica ajuda a compreender o cenário relatado pela entrevistada, no qual o ingresso na função depende, principalmente, do cumprimento de critérios definidos pela Secretaria de Educação. Assim, ainda que o processo eleitoral reforce a aparência de participação democrática, na prática, o controle do estado permanece como elemento principal na definição das lideranças escolares.

O modelo de certificação adotado em Minas Gerais também expressa uma preocupação institucional com a qualificação técnica dos gestores, ao estabelecer um processo seletivo que avalia previamente seus conhecimentos e competências para o exercício do cargo. De acordo com o edital da Secretaria de Estado de Educação, divulgado pela Agência Minas, “esta certificação tem o objetivo de avaliar os

conhecimentos pedagógicos e técnicos e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola Estadual” (Minas Gerais, 2022c, recurso *online*). Ao restringir a candidatura apenas àqueles que atendem a critérios previamente definidos pela administração pública, o processo de certificação tende a reduzir o alcance participativo da comunidade escolar. Dessa forma, revela-se a tensão entre a busca por competência técnica e a efetivação da gestão democrática.

Assim, conclui-se que embora o processo de certificação e eleição defina quem pode ocupar o cargo de gestão, é no exercício cotidiano da função que se materializam as atribuições e as responsabilidades inerentes à liderança escolar. Dentre elas, destacam-se o acompanhamento pedagógico, administrativo, financeiro, a mediação de conflitos, a articulação com diferentes segmentos da comunidade e a execução de demandas encaminhadas pelos órgãos da Secretaria de Educação (Minas Gerais, 2022a). Portanto, compreender o trabalho das gestoras requer observar como cada uma delas atua na condução das atividades escolares, articulando dimensões técnicas, pedagógicas e humanas.

Nesse sentido, a Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022, explicita, em seu Anexo II (Termo de Compromisso do Diretor), que cabe ao gestor “desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes” (Minas Gerais, 2022e, p. 11). Tal orientação evidencia que a atuação do diretor deve integrar diferentes dimensões da gestão, articulando aspectos técnicos e humanos de forma coerente com os princípios da gestão democrática e com o compromisso com os resultados educacionais.

É nesse cenário que emergem diferentes percepções sobre o “fazer gestor”, reveladas nos relatos das profissionais responsáveis pela direção e vice-direção da escola, quando instigadas a refletir sobre as atividades que compõem seu cotidiano de trabalho. Sobre isso, a Diretora afirmou em entrevista que “*o gestor tem que lidar tanto com os setores administrativos, quanto pedagógico, quanto financeiro. São três áreas diferentes, mas que às vezes estão interligadas entre si*” (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). Sua descrição revela a necessidade de articular tarefas diversas e interdependentes, conciliando a gestão de recursos e pessoas com o acompanhamento das práticas pedagógicas e o cumprimento das demandas

institucionais. Essa fala dialoga com o que apontam Silva, Silva e Gomes (2021, p. 947), ao destacarem que

outra dimensão cuja discussão é necessária é a do papel do/a gestor/a escolar no contexto da escola e suas múltiplas funções, tendo em vista que as orientações para esse cargo são diversificadas, gerando repercussão na atuação e no desempenho profissional.

A observação dos autores ajuda a compreender que a multiplicidade de tarefas mencionada pela Diretora não se restringe a uma característica individual de sua prática, mas reflete uma condição estrutural do cargo, marcada pela sobreposição de responsabilidades e pela necessidade de constante equilíbrio entre as diferentes dimensões da gestão escolar.

Essa multiplicidade, por sua vez, exige que o gestor seja capaz de integrar as diversas dimensões que compõem sua atuação, o que corrobora com a concepção apresentada por Lück (2009), ao destacar que a atuação do gestor escolar envolve o domínio e a integração de diferentes dimensões como a administrativa, a pedagógica e a financeira, que devem convergir para a promoção da aprendizagem e para o fortalecimento da escola como espaço formativo. A autora enfatiza que essas dimensões são indissociáveis e que o equilíbrio entre elas constitui a base de uma gestão eficaz. Quando esse equilíbrio é tensionado pelas demandas administrativas e burocráticas, o espaço destinado ao pedagógico tende a ser reduzido, o que pode trazer impactos para a organização do planejamento.

Essa compreensão também é compartilhada pela Vice-diretora, que reforçou a natureza articuladora de sua função, marcada pela busca de equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico. Segundo ela,

na gestão eu trabalho junto com a diretora, eu cuido muito da disciplina e trabalho mais no turno da manhã. Então, toda a parte administrativa do turno da manhã. Eu auxilio mais a questão de auxílio com as professoras, os projetos pedagógicos também eu estou envolvida, e também as demandas que a superintendência envia. Então, reuniões, projetos, alguma demanda que eu tenho que responder, formulários, então fica a meu cargo (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Os discursos das entrevistas das gestoras refletem de forma coerente o que está previsto na Resolução SEE nº 4.782, de 4 de novembro de 2022, que dispõe

sobre o processo de escolha de diretores e vice-diretores das escolas estaduais de Minas Gerais e suas atribuições (Minas Gerais, 2022e). Como discutido no item 2.3 desta dissertação, o referido documento destaca que o exercício desses cargos requer o domínio de competências de natureza administrativa, pedagógica e financeira, assegurando a articulação entre as dimensões técnico-operacional e formativa da gestão escolar.

Dessa forma, ao mencionarem a necessidade de lidar simultaneamente com todas essas questões, as gestoras demonstram uma prática alinhada ao perfil profissional e às responsabilidades definidas pela normativa estadual. Esse alinhamento, contudo, também traz consigo desafios e uma sobrecarga de atribuições, que tensionam a organização do trabalho da gestão e o tempo destinado às ações pedagógicas, dentre elas o planejamento.

Além das atividades realizadas pela direção e vice-direção, o trabalho das especialistas em educação básica também ocupa papel central na dinâmica da gestão escolar, sobretudo no acompanhamento das práticas docentes e na mediação entre as orientações curriculares e as demandas do cotidiano. Suas atribuições complementam o trabalho realizado pela equipe diretiva, contribuindo para articular o pedagógico ao administrativo e assegurar a coerência entre as metas de ensino e as ações desenvolvidas pela equipe escolar.

O cotidiano dessas profissionais reforça essa função articuladora, marcada pela multiplicidade de tarefas e pela necessidade constante de equilibrar aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais. Essa complexidade exige uma atuação flexível, capaz de integrar diferentes dimensões da gestão e de responder, simultaneamente, às demandas institucionais e às necessidades formativas dos professores.

As atribuições formais do cargo estão definidas na Resolução SEE nº 4.968, de 22 de abril de 2024, já discutida no item 2.1 desta dissertação. O documento estabelece que compete ao especialista em educação básica, dentre outras funções: “desenvolver ações pedagógicas direcionadas à melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes, em consonância com o PPP e diretrizes da SEE/MG”, além de “planejar e executar reuniões coletivas e colaborativas [...] promovendo, sempre que possível, reuniões por área e interáreas” (Minas Gerais, 2024c, p. 4-5).

Durante as entrevistas, ao refletirem sobre as atividades que compõem seu cotidiano de trabalho, as especialistas destacaram que essas atribuições normativas

se materializam, sobretudo, no exercício do papel de articulação pedagógica. Esse papel envolve a mediação entre professores, equipe gestora, estudantes e famílias, bem como a identificação de demandas que requerem intervenção. A Especialista 1 enfatizou essa dimensão ao afirmar:

Eu acho que o papel principal é de articular com os professores a questão pedagógica, articular o currículo, a realidade da escola, resolver questões do cotidiano escolar. A gente acaba também resolvendo alguns conflitos [...]. Acho que o papel principal mesmo é de articular a parte pedagógica, assim, na escola enquanto um todo. Diagnosticar onde precisa de mais atenção, fazer esse contato com os pais, essa ponte entre os pais e professores (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da profissional evidencia que a articulação pedagógica constitui um ponto importante de seu trabalho como especialista, manifestando-se na mediação entre os diferentes atores escolares (professores, pais e equipe gestora) e na identificação de demandas que exigem intervenção. Essa perspectiva reforça o disposto na Resolução SEE nº 4.968, de 22 de abril de 2024, ao destacar que a atuação da especialista deve estar orientada para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento da prática docente (Minas Gerais, 2024c). Nessa direção, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 228) afirmam que

o cotidiano escolar exige a presença e atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Tal concepção aproxima-se das práticas relatadas pelas especialistas, cuja atuação é permeada pela escuta e pela mediação entre os sujeitos que integram o processo de ensino-aprendizagem.

A Especialista 2, por sua vez, chamou a atenção para o acúmulo de tarefas, o que amplia a complexidade das atribuições do cargo. Como ela explica, realiza “*atendimento aos pais, aos professores, resolve conflitos entre alunos, conferência de diário, a parte mais burocrática mesmo, né? De acompanhamento, reuniões com a superintendência. Basicamente é isso*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

A descrição feita pela profissional dialoga tanto com o que tem sido observado na rede estadual quanto com análises já presentes na literatura. Em seu estudo, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 764) identificaram que coordenadores pedagógicos (função equivalente às especialistas em Minas Gerais), enfrentam uma multiplicidade de tarefas consideradas pelas próprias profissionais como “inevitável no contexto particular de suas escolas”. As autoras também apontam que essas dificuldades se manifestam em um conjunto de desafios que incluem a grande quantidade de atividades, o tempo reduzido para executá-las e as fragilidades na formação específica para a função, dentre outras.

A pesquisa de Caixeta (2024) corrobora essa percepção ao demonstrar que, em Minas Gerais, os especialistas lidam com um acúmulo expressivo de responsabilidades, que vai muito além das demandas pedagógicas. A autora argumenta que esse volume elevado de tarefas se intensifica em razão de um conjunto de condições, como a jornada reduzida, a natureza temporária dos vínculos, a remuneração limitada, a pouca efetividade de algumas formações, entre outros fatores. Nessas circunstâncias, o excesso de demandas e a indefinição das funções acabam por limitar o alcance do trabalho do especialista, que precisa distribuir seu tempo entre diferentes exigências e, muitas vezes, não consegue priorizar as ações que seriam centrais ao exercício do cargo (Caixeta, 2024).

Em conjunto, os dois trabalhos supracitados reforçam a relevância do papel desempenhado pelos especialistas para o desenvolvimento pedagógico da escola. Ao mesmo tempo, indicam que essa a função é marcada por sobrecarga, escassez de tempo e lacunas formativas que dificultam a plena efetivação de suas atribuições. Essas condições tendem a limitar a atuação desses profissionais no acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico e na articulação com os docentes, especialmente em contextos que demandam maior organização coletiva, como as situações de ausência docente.

É a partir dessa compreensão, construída ao longo do diálogo com as especialistas, que se aprofunda a análise sobre as condições consideradas por elas como essenciais para o desenvolvimento eficaz de seu trabalho. Quando questionadas sobre esses fatores, ambas enfatizaram a formação contínua e o trabalho coletivo como condições indispensáveis para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. A Especialista 2 destacou a importância da formação permanente como meio de aprimoramento profissional e de fortalecimento do trabalho

conjunto com a equipe escolar: *“Eu acho que é sempre a formação, procurar estudar bastante, entender sobre o trabalho”* (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Essa valorização da formação e da busca por atualização está em consonância com o que destacam Placco, Souza e Almeida (2012, p. 763), ao afirmarem sobre a coordenadores, que “a maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente”. Tal perspectiva reforça a ideia de que a formação continuada é elemento do desenvolvimento profissional dos especialistas e condição essencial para o aprimoramento da prática pedagógica.

Em continuidade à sua fala, a Especialista 2 destacou o caráter coletivo da função, evidenciando que o trabalho articulado com os demais profissionais é condição para a efetividade das ações da supervisão, *“trabalho em equipe é fundamental para que a gente consiga fazer um trabalho efetivo mesmo, porque é um trabalho muito em conjunto. Meu trabalho depende do trabalho de todo mundo”* (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Esse entendimento converge com a fala da Especialista 1, que também enfatizou a parceria, o diálogo e a cooperação como princípios que orientam a supervisão pedagógica, reforçando que a atuação da especialista se sustenta nas relações estabelecidas com professores e gestores, o que demonstra ao dizer:

Eu acho que é parceria. Eu acho que a palavra principal para ter um trabalho de excelência na área da supervisão é uma parceria com os professores, com a gestão, para ter um trabalho tranquilo e eficiente. Poder realmente atingir o objetivo, acho que tem que ter uma parceria. E isso aqui na escola funciona bem (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

As falas acima citadas reforçam a importância da colaboração, da escuta e da mediação como pilares da prática, evidenciando que o papel das especialistas está profundamente vinculado ao fortalecimento das relações entre os diferentes atores escolares, pressupostos que se aproximam dos princípios da gestão democrática. Ao mesmo tempo, as falas também revelam limites estruturais que dificultam a concretização plena dessas atribuições, em razão da sobrecarga de tarefas, da escassez de tempo e das lacunas formativas que ainda marcam o trabalho das especialistas, conforme destacado por Placco, Souza e Almeida (2012).

Assim, as falas e análises apresentadas evidenciam que o trabalho das especialistas, assim como o da equipe diretiva, se desenvolve em um contexto de múltiplas demandas e expectativas. Embora suas ações estejam em consonância com o previsto pelas normativas oficiais e expressem um compromisso com a formação e a articulação pedagógica, a prática cotidiana revela limites que ultrapassam o âmbito individual da função, refletindo desafios que atingem toda a equipe gestora.

Ao serem convidadas a refletir sobre os principais desafios para a promoção de uma gestão democrática no cotidiano escolar, as gestoras apontaram os conflitos internos e à circulação de boatos, que comprometem o clima organizacional e prejudicam o diálogo. A Diretora apontou que o principal desafio é:

A fofoca. [...] A gente não pode deixar [...] as fofocas irem para a frente [...]. Quando eu percebo que está acontecendo alguma coisa ao redor da escola, que está prejudicando esse processo, o dia a dia... Eu converso com cada um para a gente poder realmente construir um ambiente saudável e melhor (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A preocupação com a gestão dos conflitos, entretanto, não é exclusiva da direção, tendo sido algo citado também nas falas das especialistas, o que reforça o caráter coletivo da atuação dessa equipe e o alinhamento às práticas de gestão democrática. A Especialista 1 destacou que, além das atribuições pedagógicas, é frequente a necessidade de mediação de situações envolvendo estudantes, professores e famílias: *“A gente acaba também resolvendo alguns conflitos, né!? [...] Porque, na verdade, a gente faz desde resolver conflitos, trabalhar a questão pedagógica, resolver problemas de alunos, de professores, de pais”* (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Nessa mesma linha, a Especialista 2 enfatizou que o atendimento a pais e alunos, muitas vezes atravessado por tensões e incompreensões, compõe parte significativa do cotidiano da função. Ela afirmou que o *“atendimento aos pais, aos professores, resolver conflitos entre alunos [...] Lidar com os pais hoje é bem complicado. Coisas simples que a gente fala, que a gente corrige, nós estamos errados. Então, essa parte de lidar com os pais está bem complexa”*. (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

A convergência entre essas falas demonstra que a gestão dos conflitos constitui um ponto importante do trabalho da equipe gestora, envolvendo direção e

especialistas, o que confirma a perspectiva de Oliveira, Vieira e Augusto (2014, p. 544), segundo os quais

a gestão de uma escola pública é também uma gestão de processos políticos, relacionais, pedagógicos, afetivos, éticos e sociais, implicando o reconhecimento de que o próprio contexto escolar é atravessado por conflitos, desigualdades, diversas visões de mundo e confrontos, não sendo, por isso, a gestão escolar uma questão de simples competência técnica ou instrumental.

Essa perspectiva aponta que o ambiente escolar é permeado por tensões que exigem da equipe gestora sensibilidade, escuta e capacidade de mediação. A preocupação da gestora em preservar um ambiente harmonioso revela o quanto a gestão democrática depende, em grande medida, de uma comunicação efetiva. Esse entendimento, inclusive, é respaldado em normativas estaduais: a Resolução SEE nº 4.782/2022 determina, no termo de compromisso do diretor e do vice-diretor, que ambos devem se “responsabilizar pela gestão de pessoas nos seguintes aspectos: a. agir, de forma exemplar, no respeito às normas e às pessoas e estimular a boa convivência e harmonia entre todos no âmbito da unidade escolar” (Minas Gerais, 2022e, p. 12-13).

Nesse sentido, Lück (2009, p. 81) enfatiza que o diretor deve “promover a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar”. Essa competência é fundamental para a construção de um ambiente de trabalho cooperativo, em que o diálogo se converta em instrumento de mediação que favoreça a aprendizagem.

Embora, nesse trecho, a autora se refira especificamente ao diretor, sua concepção de gestão escolar não se restringe a essa função. Como discutido no Capítulo 2, Lück (2009) compreende a gestão como um processo coletivo, desempenhado por diferentes atores (coordenadores, supervisores, secretários e demais integrantes da equipe diretiva). Assim, as funções inicialmente atribuídas ao diretor podem ser entendidas como responsabilidades compartilhadas, inerentes ao trabalho articulado de todos aqueles que compõem a equipe gestora.

Nesse contexto, a compreensão de que a gestão escolar tem nas pessoas o centro de sua dinâmica é essencial para interpretar o papel do gestor como mediador das relações humanas. Como destaca Lück (2009, p. 82), “a gestão de pessoas, de

sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar”, uma vez que “a educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas”.

A autora reforça que a liderança escolar também se realiza nas relações interpessoais, exigindo do diretor e da equipe gestora, como um todo, sensibilidade para compreender as relações humanas que atravessam a cotidiano escolar. Nesse sentido, administrar conflitos e resistências é parte importante da função gestora e requer habilidades comunicativas e éticas voltadas à promoção de um ambiente saudável.

Além das relações interpessoais, a Diretora destacou outros pontos importantes: a intensificação das demandas burocráticas e o peso das responsabilidades financeiras vinculadas ao cargo. Segundo ela

Ser diretor não é muito fácil, porque você lida com o gerenciamento de pessoas, nem todas as pessoas são da mesma forma. [...] O setor financeiro é um setor muito difícil. Apesar de eu ter muitos anos de direção, até hoje, eu sinto muito essa questão financeira, como é difícil e cada vez mudam-se as terminologias, as documentações. [...] O CPF do diretor é atrelado à caixa escolar. Qualquer coisa que der errado, qualquer compra que fizer de forma errada, é o diretor que tem que pagar do seu bolso. [...]. As escolas estaduais são muito burocráticas. É muita documentação. É e-mails que chegam todos os dias, mas não é um só. São vários por dia (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

O depoimento da Diretora explicita desafios importantes da gestão escolar, entre eles a sobrecarga de tarefas burocráticas e a responsabilização individual pela administração dos recursos públicos. No caso das escolas estaduais mineiras, o gestor figura como presidente da Caixa Escolar e responde pela correta aplicação e prestação de contas dos recursos, conforme previsto no Decreto nº 45.085/2009 e na Resolução SEE nº 3.670/2017 (Minas Gerais, 2009; 2017b). Assim, qualquer inconsistência na execução financeira pode implicar sanções administrativas e até ressarcimento, o que intensifica o sentimento de pressão e insegurança relatado pela Diretora.

Essas percepções corroboram a discussão desenvolvida no Capítulo 2, a partir dos estudos de Carvalho, Oliveira e Lima (2014) que apontam que a ampliação das atribuições administrativas, impulsionada por programas e projetos educacionais, tem acentuado a sobrecarga de trabalho dos diretores, reduzindo o tempo dedicado às

dimensões político-pedagógicas da gestão. O relato da Diretora ilustra de forma concreta esse cenário, evidenciando a intensificação do trabalho burocrático nos últimos anos.

A Vice-diretora, por sua vez, amplia essa percepção ao destacar o desafio de equilibrar o bem-estar da comunidade escolar com as múltiplas demandas administrativas e sociais que ultrapassam a esfera pedagógica:

Na verdade, um dos desafios é tentar fazer com que tenha um bem-estar da maioria, conseguir atender a todos, isso eu acho que é um desafio muito grande e que a gente infelizmente não consegue. [...] Mas o trabalho do administrativo, o trabalho da gestão, ele esbarra muito em questões que, às vezes, atrapalham muito o andamento da escola, que são as demandas burocráticas (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da Vice-diretora evidencia o peso das tarefas burocráticas e a constante tensão entre o pedagógico e o administrativo. Nesse sentido, ao falar sobre os diretores escolares, Oliveira, Vieira e Augusto (2014, p. 544) observam que a despeito “de ter o seu tempo quase todo absorvido por tarefas administrativas, ele deve preservar o seu tempo, uma vez que lhe compete, como a toda a comunidade escolar, a finalidade precípua da escola: a educação como um processo político-pedagógico”. O desafio destacado pela Vice-diretora traduz, portanto, a dificuldade de manter o foco na função formativa da escola em meio à crescente burocratização, que tende a afastar o gestor das práticas pedagógicas e do acompanhamento direto do processo de ensino e aprendizagem.

Essa reflexão também se aplica à realidade das especialistas, que, ao serem questionadas sobre os desafios enfrentados em sua função, também apontaram a dificuldade de conciliar as múltiplas demandas administrativas e pedagógicas. A primeira entrevistada sintetizou essa sobreposição de funções ao afirmar:

Acho que o principal desafio do especialista dentro da rotina escolar é a sobrecarga de funções, [...] porque acaba que fica muita coisa para ser tratado em um tempo que, às vezes, a gente não consegue [...] porque, na verdade, a gente faz desde resolver conflitos, trabalhar a questão pedagógica, resolver problemas de alunos, de professores, de pais. Então, eu acho que o problema principal do papel do especialista é articular o tempo que ele tem para se dedicar somente para o pedagógico (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

De forma complementar, a segunda especialista entrevistada reforçou o impacto emocional e relacional dessas múltiplas demandas, destacando o esgotamento e as dificuldades na interação com as famílias: *“Lidar com os pais hoje é bem complicado. [...] A questão da demanda de trabalho está muito excessiva. Acho que está todo mundo muito esgotado, porque vem uma coisa atrás da outra, atropelando mesmo as funções que a gente tem”* (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025). Tais falas chamam a atenção para uma sobrecarga de trabalho que atravessa os diferentes níveis da equipe gestora, comprometendo o tempo e a intencionalidade destinados ao acompanhamento pedagógico, bem como a orientação dos professores eventuais em situações de substituição docente.

Nesse contexto, a Diretora, a Vice-diretora e as Especialistas identificaram desafios comuns, como o excesso de demandas burocráticas, a sobreposição de funções e as dificuldades nas relações interpessoais. Tais fatores tendem a afastar a equipe das ações pedagógicas e a impactar a organização do trabalho escolar e a continuidade das práticas de ensino.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar as práticas de gestão sob a ótica da participação e da corresponsabilidade. A gestão democrática, enquanto princípio orientador das políticas educacionais e da prática escolar, apresenta-se como uma alternativa capaz de ressignificar o trabalho da gestão, na medida em que favorece a ampliação dos espaços coletivos de planejamento pedagógico, o compartilhamento de responsabilidades e a construção de referenciais comuns para a organização do trabalho docente. Tal perspectiva mostra-se diretamente relacionada ao problema investigado, uma vez que propõe a criação de condições mais favoráveis para a elaboração, o acompanhamento e a socialização do planejamento pedagógico, com implicações para a atuação do professor eventual e para a continuidade das ações pedagógicas em situações de substituição docente.

Nesse caminho, os esforços da equipe para articular essas dimensões passam a ser compreendidos não apenas como resposta às demandas do cotidiano, mas como expressão de uma gestão que busca envolver a comunidade e fortalecer o trabalho coletivo. Essa postura evidencia a gestão democrática como eixo articulador entre o pedagógico, o administrativo e o humano, orientando as decisões de modo a garantir coerência entre os objetivos educacionais e a organização institucional da escola (Cury, 2002). Essa compreensão reforça a ideia de que a gestão é um processo coletivo e multifacetado, que exige constante diálogo e tomada de decisão

compartilhada entre os diversos segmentos da comunidade escolar (Cury, 2002; Ribeiro, 2021), perspectiva que se alinha às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e aos princípios da gestão democrática.

Tal concepção ganha concretude nas práticas cotidianas, como se observa nas falas das gestoras, que traduzem o desafio de conciliar participação e liderança nos processos decisórios. A Vice-diretora informou que, para ela, exercer a gestão democrática consiste em *“tentar atender a opinião da maioria, julgar, conseguir filtrar o que seria mais interessante para a escola, sem perder também a minha visão mais ampla de auxiliar”* (Vice-diretora, entrevista realizada em 1º out. 2025). A gestora explicou que essa postura se justifica porque

às vezes, a opinião de um professor ou de pessoas que estão fora do cargo de gestão, eles têm uma visão completamente diferente da visão que o gestor tem. Porque o gestor tem uma visão mais ampla. Ele tem que lidar com esferas administrativas, pessoais, financeiras, que às vezes o professor, ele não consegue ter essa visão (Vice-diretora, entrevista realizada em 1º out. 2025).

A fala da Vice-diretora apresentou uma compreensão da gestão democrática, associada à capacidade de ouvir e considerar as diferentes opiniões, mas também de filtrar e decidir com base em uma visão mais ampla do conjunto escolar. Ao afirmar que o gestor precisa “julgar” e “filtrar o que seria mais interessante para a escola”, ela expressou uma percepção da função gestora como um espaço de equilíbrio entre o diálogo coletivo e a responsabilidade individual.

Essa mesma tensão entre participação e centralidade decisória também aparece na fala de uma das professoras eventuais que, ao reconhecer a abertura da gestão ao diálogo, ponderou; *“em alguns momentos precisa de ser uma coisa mais pré-definida pela gestão e não abre tanto”* (Eventual 2, entrevista concedida em 01 out. 2025). Essa observação revela que, embora o princípio da gestão democrática esteja presente no cotidiano escolar, ele é vivenciado dentro de limites práticos que demandam do gestor a capacidade de equilibrar escuta e tomada de decisão.

Nesse sentido, embora a gestão democrática enfatize a participação coletiva, é imprescindível reconhecer, como advertem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que a responsabilidade individual permanece inalienável: após a tomada de decisões em conjunto, cada membro da equipe deve assumir seu compromisso com a execução das ações planejadas. Tal postura assegura coerência entre as deliberações e sua

efetiva implementação, evitando a fragmentação das responsabilidades e garantindo a eficácia dos processos escolares.

Assim, a gestão democrática não implica a transição da responsabilidade da função, mas sim o exercício compartilhado da tomada de decisão, em que o gestor deve articular as contribuições do grupo, mas levando em conta a sua responsabilidade institucional. Dessa maneira, a gestão democrática participativa consolida-se como um modelo que equilibra, de forma dinâmica, a autonomia, a colaboração e a responsabilidade compartilhada na organização da escola. Nesse sentido, a fala da gestora aproxima-se da concepção de liderança apresentada por Lück (2009, p. 76), segundo a qual

a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

Dessa forma, observa-se que a Vice-diretora compreende a liderança como uma prática de mediação e influência, pautada pela responsabilidade de integrar diferentes perspectivas em prol do coletivo escolar. Essa concepção revela uma visão de gestão democrática que equilibra escuta, deliberação e coerência institucional, elementos que também aparecem na fala da Diretora ao destacar que a gestão democrática é aquela *“que realmente valoriza as práticas exitosas e faz com que cada profissional da escola consiga mostrar o seu trabalho”* (Diretora, entrevista realizada em 1º out. 2025). Para ela, esse modelo de gestão pressupõe *“que todos os funcionários tenham realmente a sua função, mas que o gestor valorize a qualidade de cada um e construa com isso uma equipe de excelência”* (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

As falas da Diretora e da Vice-diretora demonstraram uma compreensão mútua a respeito do que seria uma gestão democrática, entendendo que mais do que promover espaços de fala, ela envolve o reconhecimento das potencialidades individuais e a valorização do coletivo como pilares de uma cultura escolar colaborativa. Em outras palavras: a colaboração entre os diferentes profissionais da escola constitui um importante elemento para a efetivação das diretrizes institucionais e para a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da qualidade e

da equidade. Trata-se de um modelo de gestão que transcende a simples execução de tarefas administrativas, valorizando a construção coletiva de soluções, o fortalecimento da corresponsabilização pelos resultados e a consolidação de uma cultura institucional baseada no diálogo. Complementando essa abordagem, Souza (2007, p. 144) destaca que

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Nessa perspectiva, a democratização da gestão, conforme destaca Almeida (2022), requer não apenas abertura ao diálogo, mas também a distribuição equilibrada de responsabilidades e funções entre os profissionais da escola, de modo que as decisões e a resolução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem sejam construídas coletivamente e orientadas pelas necessidades reais da comunidade escolar.

Entretanto, a análise das falas evidencia que essa concepção mais ampla de gestão democrática ainda não se concretiza plenamente no contexto investigado. O que se observa é uma compreensão centrada sobretudo na escuta e na colaboração entre os membros da equipe, sendo, de fato, importante para a construção coletiva do espaço escolar, mas é igualmente importante que isso se traduza em processos efetivos de participação nas decisões pedagógicas ou administrativas.

Um exemplo é o que destacaram as professoras eventuais que, além das substituições, afirmaram auxiliar “*no xerox das atividades para as professoras, organização no recreio e ajudar as professoras no que elas precisarem*” (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025), demonstrando disposição colaborativa e integração no cotidiano escolar, mas dentro de um papel de apoio operacional, sem envolvimento na construção das decisões coletivas. As especialistas, por sua vez, reforçaram a importância do “*trabalho em equipe*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025) e da “*parceria com os professores e a gestão*”

(Especialista 1, entrevistas concedidas em 1º out. 2025), o que revela um ambiente relacional positivo e cooperativo, ainda que voltado à colaboração nas rotinas escolares, não sendo possível afirmar, com base nas entrevistas, que tal colaboração se estenda de forma efetiva aos processos de tomada de decisão.

As falas das especialistas também ajudam a compreender como essa cultura de diálogo se expressa no cotidiano da escola, reforçando a presença de espaços de escuta e participação. Uma delas afirmou: *“Aqui os professores, todos os funcionários sempre têm voz para colocar o que pensa, para dar sugestão, pra até para falar que não gostou, para fazer alguma crítica construtiva”* (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). A outra acrescentou:

Eu acho que a escola aqui em si, falando dessa, é bem democrática. Eu acho que tudo é construído em conjunto. Eu acho que tem a opinião de todo mundo. A nossa gestão aqui, a nossa equipe diretiva, escuta bem todos os demais participantes aqui da equipe. Eu acho que a gestão é bem democrática mesmo (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

De modo semelhante, as falas das professoras eventuais também evidenciam a valorização da escuta e do diálogo por parte da equipe gestora. Uma delas observou que *“geralmente, a gestora, todas as vezes que vai fazer alguma coisa, ela sempre conversa, expõe, toma opinião. Deixa a gente também sugerir algumas coisas”* (Eventual 1, entrevista concedida em 01 out. 2025). Essas percepções reforçam a presença de práticas participativas e um ambiente institucional pautado pela abertura ao diálogo.

Assim, constata-se que a gestão democrática na escola pesquisada se expressa sobretudo nas relações interpessoais e na escuta das demandas cotidianas, revelando avanços na valorização da equipe e na construção de uma cultura de diálogo e cooperação. No entanto, a corresponsabilidade nas decisões ainda é restrita, pois algumas ações permanecem centralizadas na equipe gestora, em meio às demandas burocráticas que caracterizam a rede pública. Portanto, embora a escola avance na direção de uma gestão mais participativa, a democratização ainda se realiza de forma parcial, indicando a necessidade de ampliar a efetiva participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Nesse contexto, o eixo a seguir volta-se à análise do planejamento pedagógico, considerando sua organização e materialização no cotidiano da escola pesquisada.

3.4.2.3 Eixo 3 – O planejamento pedagógico

Para compreender qual é o espaço destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão e suas implicações para a atuação do professor eventual, tornou-se fundamental analisar as percepções dos diferentes profissionais envolvidos nesse processo, tais como a Diretora, a Vice-diretora, as Especialistas e Professoras Eventuais. As informações produzidas por meio das entrevistas foram capazes de indicar não apenas a forma como o planejamento é estruturado institucionalmente, mas também como ele se materializa no cotidiano da escola, revelando práticas, limites e contradições que atravessam sua efetivação.

Desse modo, as narrativas das entrevistadas permitiram identificar as transformações ocorridas nas orientações relativas ao planejamento ao longo do tempo. As falas auxiliaram também a compreensão da importância atribuída ao planejamento, do papel da equipe gestora na coordenação e no monitoramento desse processo, das dinâmicas de participação dos docentes no planejamento coletivo e dos impactos dessa organização sobre o trabalho das professoras eventuais, que constituem o foco central desta investigação.

Nesse movimento de compreensão do planejamento pedagógico, observa-se que, na instituição pesquisada, ele não se constituiu de forma estática ao longo do tempo, mas passou por mudanças e reorganizações que acompanharam diferentes orientações e demandas educacionais. As falas das entrevistadas indicam que essas transformações ocorreram, sobretudo, em relação aos documentos e referenciais que passaram a orientar a elaboração do planejamento em distintos momentos. Tais mudanças são mais facilmente identificadas pelas profissionais com maior tempo de atuação na escola, que vivenciaram diretamente esse processo de transição e conseguem situá-lo de maneira histórica.

Ao serem questionadas sobre a existência de mudanças na forma de organização do planejamento pedagógico ao longo do tempo, as diretoras, especialistas e eventuais apresentaram percepções distintas. A Diretora, com 34 anos de atuação na escola, é quem apresentou a visão histórica mais abrangente sobre o tema. Ao afirmar que *“já tivemos muitos documentos orientadores”* (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025), ela remeteu ao uso de diferentes referenciais

ao longo do tempo, como o Currículo Básico Comum (CBC)³⁰ no passado e, na fase atual (2025), os MAPAs e planos de curso. Essa capacidade de situar transformações nas orientações pedagógicas reflete um olhar profissional acumulado, coerente com o que Huberman (1992) descreve como característico das fases mais avançadas da carreira docente.

A Vice-diretora, com 13 anos de experiência, também reconheceu mudanças no planejamento, destacando especialmente o ano de 2025, quando “*a demanda do Saeb modificou a rotina da escola completamente*”, exigindo reorganização de projetos e adequações específicas no planejamento do 5º ano (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). Essa percepção dialoga com análises de Paro (2010) e Almeida (2020) já realizadas na seção 2.2 desta dissertação, que apontam como as avaliações externas tendem a reordenar tempos, práticas e prioridades pedagógicas no interior das escolas.

Entre as professoras eventuais e especialistas, que possuem menor tempo de atuação na instituição, prevalece a percepção de continuidade. A Eventual 1 afirmou que o planejamento “*sempre foi feito dessa forma*” (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025), sem identificar mudanças significativas ao longo dos anos. A Especialista 2 expressou entendimento semelhante ao declarar que “*desde que eu cheguei aqui já era feito dessa forma*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Diante das percepções sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo, torna-se necessário compreender como o planejamento pedagógico se organiza atualmente no cotidiano da escola. Assim, no período em que a pesquisa foi realizada, a organização do planejamento pedagógico na instituição se estruturava a partir dos documentos curriculares e materiais orientadores disponibilizados pelo estado de Minas Gerais. A Especialista 1 destacou que o planejamento é feito “*de acordo com o Currículo Referência de Minas [...] e ocorre a partir da observação dos professores*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). A Especialista 2 complementou afirmando que o planejamento é estruturado em duas frentes, anual e bimestral, ambas fundamentadas nos materiais disponibilizados pelo estado: “*fazemos o*

³⁰ Antes da homologação da BNCC, a rede estadual de ensino de Minas Gerais contava com um documento orientador intitulado Currículo Básico Comum (CBC). Esse documento foi implementado em 2005 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) como parte de uma política de reestruturação curricular para a rede estadual, pela Resolução SEE nº 666, de 7 de abril de 2005 (Minas Gerais, 2005b).

planejamento anual [...] e o planejamento bimestral, seguindo os planos de curso” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

A Vice-diretora acrescentou que a organização do planejamento tem como base os documentos oficiais disponibilizados pelo estado, sobretudo os planos de curso e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA). Segundo ela, *“o estado envia para nós [...] os MAPAs e o plano de curso, que vêm com base na BNCC”*, e esses materiais orientam tanto o planejamento anual quanto o bimestral (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

No início do ano letivo, os documentos oficiais são apresentados às professoras em reunião. Segundo a Vice-diretora, *“nós pegamos esse plano de estudo, no início do ano nós repassamos em reunião para os professores, para que eles consigam fazer o planejamento anual da escola com base no plano de curso, que é com base na BNCC”* (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). Essa prática confirma a hipótese levantada a partir da análise nas pautas das reuniões de atividades extraclasse coletivas, discutidas no item 3.4.1, de que, nos momentos destinados à apresentação dos documentos orientadores da rede estadual de Minas Gerais, o planejamento pedagógico também era realizado, ainda que essa denominação não apareça de forma explícita nos registros.

A Diretora complementou ressaltando que, a partir do estudo dos documentos oficiais, são elaboradas fichas por ano de escolaridade, que servem como guias para os professores organizarem o trabalho de cada bimestre *“e com isso a gente vai trabalhando com as equipes de módulo e fazendo uma ficha para cada ano de estudo. Essas fichas são condensadas para o professor ter aquele caminho de cada bimestre o que é trabalhado”* (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Ao longo do ano, esse planejamento inicial passa por ajustes conforme novas demandas surgem, como explica a Vice-diretora ao afirmar que *“durante o ano a gente vai adequando, vai mudando o que precisa ser mudado e também vai adicionando os projetos que vêm [...] tanto os projetos que são da escola quanto os projetos que vêm do estado”* (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). Essas falas reforçam o caráter dinâmico e adaptativo do processo, marcado por revisões constantes que buscam alinhar as orientações oficiais às necessidades das turmas.

Além disso, a Diretora destacou que os grupos de *WhatsApp* são usados para complementar o planejamento, e auxiliar no alinhamento cotidiano de conteúdos, atividades, avaliações e planos de aula.

E também, nós temos os grupos do WhatsApp, que ali nós fechamos esses conteúdos, essas atividades, essas avaliações, esses planos de aula [...] cada ano escolar tem seu grupo, por exemplo, o grupo de módulo do 1º ano, do 2º e assim vai, aí nesses grupos tem todas as pessoas que trabalham nas turmas da manhã e da tarde, mais a direção e os especialistas e lá colocamos informes, decidimos assuntos e várias outras coisas até os planos de aula (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

O uso do *WhatsApp* como ferramenta de articulação do trabalho docente não é um fenômeno exclusivo dessa escola. Seu uso ganhou força durante o período da pandemia de Covid-19, tendo assumido um papel importante na comunicação escolar. Machado *et al.* (2023, p. 6) explicam que, em muitas escolas, “as atividades eram realizadas em sua totalidade com o uso do aplicativo, que servia como instrumento para que as atividades e aulas pudessem circular entre alunos e professores”. Além disso, “por intermédio do aplicativo era feita a interação entre professores e alunos, pais e mestres, professores e supervisores, diretores e funcionários” (Machado *et al.*, 2023, p. 6). Os autores também observam que, desde então, “a existência dos grupos de *WhatsApp* já é uma realidade entre os professores e também entre os alunos”, (Machado *et al.*, 2023, p. 6), fenômeno que se mantém na instituição pesquisada.

Entretanto, a ampliação do uso do *WhatsApp* também revela algumas questões importantes. A possibilidade de comunicação instantânea e contínua tende a estender o trabalho docente para fora dos espaços e horários formais, diluindo as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo pessoal. Além disso, embora se configure como uma ferramenta amplamente utilizada no cotidiano escolar, o *WhatsApp* não se constitui como um meio formal de comunicação, o que pode gerar ambiguidades quanto à legitimidade das orientações repassadas por esse canal.

No caso da escola pesquisada, como já descrito anteriormente, tanto a equipe diretiva quanto as especialistas já mencionam a existência de uma sobrecarga de demandas que atravessa o cotidiano da gestão, marcada por múltiplas tarefas, acúmulo de funções e necessidade de respostas rápidas. Nesse cenário, os grupos de *WhatsApp* podem se constituir como mais um elemento potencialmente intensificador desse processo para a gestão e os professores, sobretudo quando utilizado como ferramenta para decisões e organização do planejamento. Dessa forma, indica a necessidade de se pensar espaços institucionais mais específicos e de qualidade para o desenvolvimento desse processo pedagógico.

De maneira geral, as falas das entrevistadas indicam que o planejamento pedagógico da instituição segue, em grande medida, as orientações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, especialmente no uso do CRMG, dos planos de curso e dos MAPAs. Como discutido no item 2.1 desta pesquisa, o CRMG determina que o planejamento deve integrar a BNCC, o currículo estadual e o Projeto Político-Pedagógico (Minas Gerais, 2021b). Os relatos das diretoras e especialistas mostram que essa integração ocorre sobretudo no que diz respeito ao alinhamento entre currículo e planos de curso; contudo, a articulação com o PPP não aparece nas falas, sugerindo que, embora a escola siga as diretrizes curriculares estaduais, ainda há espaço para fortalecer a conexão entre planejamento e o PPP da escola.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender como o planejamento é percebido em termos de sua importância para a organização e a continuidade das práticas docentes. Essa percepção aparece de forma clara na fala da Diretora que sintetizou sua relevância ao afirmar que o planejamento:

É tudo. Porque se o professor não tiver um planejamento, ele não vai conseguir ter uma sequência de trabalho. Então, isso é importantíssimo, todo professor ter [...] essa estrutura, esse planejamento do dia a dia e também do curso todo, do ano letivo todo, onde ele pode adaptar as suas atividades de acordo com a especificidade da sua turma, porque cada turma é uma (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da Diretora dialoga diretamente com a análise de Lück (2009) que explica de forma detalhada as consequências da ausência de planejamento no cotidiano escolar. Segundo a autora,

sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos [...] enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto (Lück, 2009, p. 32).

Essa perspectiva teórica ajuda a compreender de maneira mais ampla a preocupação expressa pela Diretora ao destacar que o planejamento é “tudo” para

organizar o trabalho docente e garantir continuidade ao processo de ensino. Ao afirmar que o professor precisa de uma “estrutura” para realizar seu trabalho, a gestora reforça justamente a função articuladora do planejamento destacada tanto por Lück (2009) quanto pela Matriz de Competências dos Especialistas da Educação Básica (Minas Gerais, 2024k). Em ambos os referenciais, o planejamento não é somente uma etapa prévia à ação, mas um processo orientador, capaz de integrar decisões curriculares, estratégias de ensino e acompanhamento das aprendizagens.

Assim, se o planejamento é o elemento que confere unidade e sentido ao trabalho docente, como afirma Lück (2009), sua efetiva socialização e acessibilidade tornam-se fundamentais para que as substituições de professores ausentes não resultem em interrupções, improvisos ou práticas desconectadas do percurso previamente definido pelas regentes.

A compreensão expressa pela Diretora é aprofundada na fala da Vice-diretora, que reforçou o papel do planejamento para garantir intencionalidade, coerência e organização às práticas docentes. Para ela, “*o planejamento pedagógico é essencial para que a prática docente seja de forma organizada e que seja de forma intencional*” (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025), destacando que a diferença entre um professor que planeja e outro que não planeja se manifesta diretamente na capacidade de conduzir o processo de ensino:

quando a prática é intencional... o professor consegue desenvolver de forma que atenda o que ele deseja, atenda habilidades ou atenda ensinamentos, aprendizagens que ele deseja para aquela etapa. Então, quando não tem o planejamento, fica tudo muito solto. E, às vezes, quando surgem problemas [...] os professores não conseguem resolver esse problema. Justamente porque o planejamento, além de passar o que precisa ser ensinado, ele também faz com que o professor pense os problemas que podem vir a surgir e quais as consequências e problemas que ele pode resolver e como resolver (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Essas percepções dialogam com a reflexão de Lück (2000), para quem o planejamento é precisamente o instrumento que impede que o trabalho pedagógico se reduza a reações imediatistas e desarticuladas. A autora também defende que a única forma de evitar a “síndrome do apagar incêndio” (Lück, 2000, p. 2) é através da adoção do planejamento. Ela explica que pelo emprego

da metodologia de planejamento, que nos orienta na análise da realidade, para levantar dados que sustentem a tomada de decisões, e na tomada de decisões objetivas sobre as ações a serem tomadas e os recursos a serem utilizados, podemos agir de maneira mais competente (Lück, 2000, p. 2).

A fala da Vice-diretora converge com essa perspectiva ao ressaltar que o planejamento não apenas organiza o que precisa ser ensinado, mas também antecipa desafios, permitindo que o professor pense previamente em problemas possíveis, suas causas e as estratégias para enfrentá-los. Ao afirmar que o planejamento “*vai nortear todo o trabalho do professor e não vai ser pego de surpresa*” (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025), a gestora evidenciou exatamente o que Lück (2000) descreve: a transição de uma prática reativa para uma prática intencional e consciente, capaz de orientar decisões pedagógicas e reduzir imprevistos que comprometem a continuidade do trabalho pedagógico. Essa compreensão ganha ainda mais sentido quando o planejamento é pensado de forma coletiva, orientando a organização do trabalho pedagógico da escola com um todo e a atuação de outros profissionais, como o professor eventual em situações de substituição docente.

A análise das entrevistas mostra que essa compreensão sobre o papel do planejamento não se limita às diretoras, mas também está presente entre as EEB. A Especialista 1 destacou:

O planejamento ele é essencial. Eu acho que a gente não consegue ter um processo de ensino e aprendizagem eficiente se não tiver um plano de onde você está partindo até onde você quer chegar. E qual é o caminho que você vai fazer para chegar ali no seu objetivo. Então, o planejamento ele é essencial para atingir os alunos de forma eficaz. Para a gente conseguir mesmo suprir as necessidades pedagógicas, o planejamento é essencial, porque é a partir dele... que os professores conseguem criar até o diagnóstico de como vai ser o trabalho, porque ele vai ter que planejar, então, para ele poder planejar, ele vai ter que observar também os alunos, a demanda pedagógica, como que ele vai fazer isso. Quais são os métodos que ele vai utilizar, então é fundamental o planejamento (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Ao afirmar que não é possível ter um trabalho pedagógico eficiente “se não tiver um plano de onde você está partindo até onde você quer chegar”, a especialista destaca o caráter orientador do planejamento. Na mesma direção, a Especialista 2 acrescentou que o planejamento, além de importante, “*é uma base mesmo do que tem que ser trabalhado, eu acho que faz com que a gente consiga cumprir aquilo que*

é exigência” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025). Essas declarações vão ao encontro da afirmação de Peres *et al.* (2024, p. 878), para quem o “planejamento é indispensável para o desenvolvimento da instituição escolar. Abrangendo uma visão ampla e global, esse processo contínuo, quando gerido de maneira eficiente, impulsiona o alcance das metas e objetivos delineados”.

Essa percepção sobre a importância do planejamento também aparece de maneira muito clara nas falas das professoras eventuais, que vivenciam diretamente as consequências da existência ou ausência de um plano de trabalho organizado. A Eventual 1 destacou que o planejamento “*É muito importante, porque o trabalho precisa ter uma continuidade, uma sequência. E quando se tem um planejamento, fica muito mais fácil o direcionamento, a pessoa não se perde*” (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). E a Eventual 2 retomou essa ideia de continuidade e de orientação do trabalho, relacionando o planejamento ao funcionamento mais amplo da escola, para ela o planejamento

é primordial, né? Para a organização da escola e para a aprendizagem também. [...] E as turmas também não ficam muito diferentes, né? Porque senão cada turma, no mesmo ano, trabalha de forma diferente, aí complica, né? Fica tendo comparações entre as famílias, que um trabalha... um tipo de conteúdo, o outro está dando outra coisa. Então, precisa ter esse planejamento para seguir mesmo o que é proposto para cada série (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A partir desse conjunto de falas da direção, especialistas e eventuais, observa-se uma convergência, na medida em que todas reconhecem o planejamento como elemento importante do trabalho pedagógico e da organização escolar com um todo. Esse reconhecimento também se destacou nos documentos normativos da escola (PPP e Regimento Escolar), já analisados no item 2.3 desta dissertação (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a; 2022b).

No que se refere à importância do planejamento, as entrevistadas também comentaram como percebem o reconhecimento desse processo por parte dos professores regentes. Segundo elas, apesar de algumas tensões, os docentes demonstram compreender que o planejamento organiza e orienta o trabalho pedagógico. A esse respeito, a Especialista 1 observou que, embora alguns docentes reclamem do trabalho envolvido, “*no fim, eles conseguem ver a importância disso*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025), especialmente por favorecer o

alinhamento entre as turmas. A Diretora reforçou essa percepção ao afirmar que, mesmo diante de questionamentos, os professores “*sabem da importância [...] tudo que eles vão alcançar está ali*” (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Para a Vice-diretora, essa aceitação decorre também do fato de que o planejamento integra a cultura organizacional da escola, conforme explicou; “*a nossa escola é conhecida por essa organização*” (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). A Especialista 1 acrescentou que os docentes “*já estão habituados a realizar essa forma de planejamento*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025), indicando que o modelo adotado apresenta legitimidade entre eles.

A Eventual 2 corrobora essa visão destacando que acredita que os professores aprovam o planejamento “*porque é realizado por eles*”, embora reconheça que “*cada um segue do jeito [...] como acha melhor*” (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025). A Eventual 1, com experiência prévia como regente na escola, afirmou que os docentes consideram o planejamento “*muito importante*” (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). De modo geral, as entrevistadas descreveram que os professores valorizam o planejamento, ainda que sua implementação nem sempre resulte em práticas homogêneas. Essa percepção aponta para uma lacuna no que se refere ao acompanhamento e à supervisão do planejamento pedagógico, uma vez que não se identificam, nas falas, mecanismos claros de orientação, monitoramento ou alinhamento coletivo das práticas docentes.

Do ponto de vista da equipe gestora, o reconhecimento da importância do planejamento por parte dos professores está relacionado ao fato de esse tema ser abordado nas reuniões de atividades extraclasse coletivas e nos canais de comunicação interna, como o grupo de *WhatsApp* da escola. Nesse sentido, a Diretora destacou que:

A escola, além de ter essas horas extras que o professor trabalha [...] Tem um grupo de WhatsApp que nós damos o nome de módulo. [...] Então, nesses grupos, é também estudado tudo em relação a essa estrutura, a esse momento que tem que fechar o pedagógico da escola (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Sua fala indica que a abordagem sobre a importância do planejamento ocorre por meio do estudo de materiais, que acontece em espaços físicos ou virtuais. A Vice-diretora reforçou essa percepção ao explicar que grande parte das orientações é mediada pelos documentos oficiais encaminhados pela Superintendência:

Geralmente, o que a gente faz é enviar os documentos oficiais que são enviados pela superintendência [...] eles mandam alguns documentos orientadores, e esses documentos orientadores muitas vezes têm os textos de introdução que falam sobre essa importância, e a gente estuda sempre com base nesses documentos. Então, geralmente [...] são mandados documentos oficiais para explicar a demanda, para explicar a importância e a gente lê junto com os professores (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A explicação da Vice-diretora demonstra que a compreensão sobre a importância do planejamento decorre, sobretudo, do conteúdo dos documentos produzidos pela rede estadual, que são repassados aos professores para a leitura. Dessa forma, o processo de orientação parece depender fortemente das diretrizes externas, destacando uma ênfase normativa, centrada na leitura e no cumprimento das instruções enviadas pela Secretaria de Educação. Isso não invalida as ações, mas sugere que a orientação tende a seguir um caminho normativo e individual, que se organiza mais em torno da circulação e da interpretação dos documentos oficiais do que em torno de espaços de análise coletiva mais ampla sobre o planejamento e suas implicações para as práticas docentes.

Essa constatação dialoga com Peres *et al.* (2024, p. 885), para quem “o momento dedicado ao planejamento pode representar um desafio para diretores, pedagogos e professores, especialmente quando não há espaços assegurados para a formação e reflexão contínua sobre as práticas educacionais”. Os autores destacam a dificuldade do trabalho em relação ao planejamento e defendem que é essencial promover ambientes de discussão e aprimoramento profissional, para garantir que o planejamento cumpra sua função formativa e contribua para a melhoria da qualidade do ensino. Tal percepção se confirma nas falas das diretoras da escola pesquisada, que demonstram limitações quanto à criação de espaços mais consistentes de reflexão coletiva sobre o planejamento, reforçando o desafio apontado pelos autores.

Nas falas das especialistas esse foco nas orientações recebidas pelo estado também apareceu e a partir delas são produzidas novas orientações no âmbito da própria escola. A Especialista 1 comentou: “*Dentro do estado de Minas existe, têm algumas formações [...] às vezes vêm algum memorando [...] então tem sim. E nas reuniões a gente fala sobre isso*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Corroborando essa afirmação a fala da Especialista 2 reforça a noção de que as reuniões internas são um momento importante no processo de orientação sobre o

planejamento: *“Sim, nas reuniões, sempre é orientado [...] porque é extremamente importante para a gente dar seguimento no trabalho. [...] Sempre que tem alguma reunião, [...] eu pontuo sobre isso”* (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

As falas supracitadas permitem reconhecer que há ações para reforçar a relevância do planejamento. Contudo, elas também evidenciam que tais orientações se concentram mais na leitura de documentos e no cumprimento das normativas do que na reflexão ou orientação sobre a importância do planejamento colaborativo entre todos os docentes, sejam regentes ou eventuais.

Esse conjunto de percepções nos ajuda a compreender como o planejamento se coloca no cotidiano pedagógico dessa escola. Mas, para além do reconhecimento e das formas de orientação, importa observar como esse planejamento ganha forma no dia a dia da instituição, quais são as funções de cada entrevistado nesse processo, quais são os mecanismos que o sustentam e de que maneira ele orienta o trabalho das docentes.

Nesse sentido, a atuação da equipe diretiva constitui um ponto importante para compreender como o planejamento pedagógico é conduzido na escola pesquisada. Nas falas da Diretora e da Vice-diretora, observa-se que ambas se percebem como mediadoras do processo, atuando de maneira colaborativa com os docentes e especialistas. A Diretora enfatizou uma postura de participação, destacando seu envolvimento nos processos pedagógicos e no acompanhamento das ações que estruturam o planejamento: *“Eu tento participar de todos os eventos que envolvem o pedagógico [...] juntamente com a equipe, a gente transforma, vai organizando, reorganizando e adaptando o nosso planejamento pedagógico”* (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). A fala demonstra um movimento contínuo de reorganização das práticas, sugerindo que a gestão se coloca como parte das discussões e ajustes necessários ao longo do ano letivo.

De forma complementar, a Vice-diretora descreveu uma atuação vinculada ao apoio ao corpo docente, especialmente diante das demandas institucionais impostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conforme relata,

eu tento auxiliar ao máximo as professoras nessa questão do planejamento. O Estado de Minas vem com uma demanda muito grande para nós criarmos documentos que vão permear o nosso trabalho [...]. Então, o meu trabalho, juntamente com as professoras,

é auxiliar nesse planejamento (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Ela acrescentou que esse trabalho envolve tanto o cumprimento de exigências externas, como planos de ação, formulários e documentos enviados pela Superintendência, quanto a necessidade de adequação das orientações oficiais à realidade da escola, conforme explicita no trecho a seguir:

A gente sempre faz planos de ação. A gente tem essas demandas de planejamento, formulários que a escola pede, que a superintendência pede, e a gente responde e que vão definindo o nosso trabalho [...]. Além disso, no planejamento pedagógico da escola, a gente trabalha com os documentos oficiais do estado, que mandam, que enviam, e o que a gente faz é adequar à realidade da nossa escola (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Essa percepção das gestoras encontra respaldo nas normativas oficiais. A Resolução SEE nº 4.782/2022 estabelece, nos anexos relativos às funções do diretor e do vice-diretor, a responsabilidade de “desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes” (Minas Gerais, 2022e, p. 13).

Assim, embora a dimensão pedagógica integre o escopo de atuação da direção, o documento não especifica de forma detalhada quais ações devem ser desempenhadas no que diz respeito ao planejamento pedagógico. Essa lacuna normativa parece contribuir para que a Diretora e a Vice-diretora descrevam sua participação nesse processo sobretudo como um apoio, e não como protagonistas da condução pedagógica da escola. Nesse movimento, observa-se um certo deslocamento das responsabilidades direcionadas ao planejamento para as especialistas, que passam a assumir centralidade na organização e no acompanhamento dessas ações. Como sintetizou a própria Diretora: “e as especialistas [...], de qualquer escola, elas também têm um fator primordial nessa etapa, nesse setor pedagógico” (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Nesse sentido, enquanto a atuação da direção aparece marcada por processos de mediação e acompanhamento, as especialistas assumem um papel mais técnico e sistemático na construção e revisão do planejamento. Segundo a Especialista 2, “nós sentamos, orientamos e depois fazemos toda a conferência, se está de acordo

com o plano de curso mesmo do estado, se está tudo certinho. E a gente vai fazendo as observações necessárias caso precise de alguma mudança” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025). A Especialista 1, por sua vez, destacou a articulação entre currículo, contexto escolar e necessidades das turmas dizendo que seu papel é *“de articulação também, de articular o currículo com a realidade da escola, com a necessidade dos alunos, com as demandas dos professores”* (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Essas falas se alinham ao que prevê a Matriz de Competências dos Especialistas da Educação Básica, que atribui a esse profissional a responsabilidade de “exercer, em unidade escolar, a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no monitoramento e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o Projeto Político-Pedagógico” (Minas Gerais, 2024k, p. 1). No eixo “articulação”, a Matriz inclui ainda como competência “realizar reuniões com professores tendo em vista o planejamento de aulas e estratégias para melhorar o aprendizado” (Minas Gerais, 2024k, p. 2). Assim, enquanto a direção desempenha uma função mais ampla de apoio e suporte, as especialistas assumem a dimensão orientadora do planejamento, buscando assegurar sua conformidade com as normativas e com o currículo estadual.

Nesse arranjo, o acompanhamento mais sistemático da execução do planejamento pedagógico se efetiva sobretudo por meio da atuação das especialistas. De acordo com a Diretora:

As especialistas... que fazem esse acompanhamento... é delegada essa função para as especialistas, e elas olham até o caderno de plano de aula das professoras, quando é necessário. Mas tem uma sequência de trabalho em relação a isso. [...]. Porque tem que ter sequência. Tem professor que não tem sequência (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala revela que uma das preocupações da direção está relacionada à manutenção da sequência didática e à coerência entre o que é planejado e o que ocorre em sala de aula, indicando que o monitoramento combina análise documental e acompanhamento do percurso pedagógico. Nesse sentido, as especialistas descreveram outras estratégias utilizadas para monitorar o andamento do trabalho pedagógico. A Especialista 2 explicou que esse acompanhamento ocorre tanto por

meio dos registros do diário quanto da observação direta e das conversas com os docentes, dizendo que elas fazem:

Conversas, reuniões com as professoras e acompanhando mesmo o que está sendo dado em sala. Até o diário é uma forma da gente acompanhar, né? Quando a gente vai fazer a conferência, ver os registros, a gente consegue ver o que está sendo trabalhado. Mas esse acompanhamento é mais diário mesmo, assim, indo nas salas, conversando com as professoras. Verificando as provas, que a gente também faz a verificação das provas antes de serem dadas, a gente consegue ter essa noção se está sendo trabalhado ou não (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

A Especialista 1 complementou ao afirmar que esse processo depende, sobretudo, da observação cotidiana das práticas docentes e das devolutivas apresentadas por eles, integrando também os resultados das avaliações internas e externas como instrumentos de análise:

Eu acho que parte muito da questão da observação diária. Da devolutiva dos professores, [...] parte também das avaliações, tanto das avaliações externas quanto das avaliações internas. Principalmente os meninos das séries... no caso aqui dos anos iniciais, mas de finalidade, quarto e quinto ano, principalmente, têm essa observação maior em relação às avaliações. Mas eu acho que parte também da nossa observação do professor (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Esse processo de acompanhamento também foi reforçado pela Vice-diretora, que destacou que o monitoramento não se limita ao registro documental, mas ocorre de forma contínua nas interações diárias com os docentes. Segundo ela, esse acompanhamento emerge especialmente nas reuniões de atividades extraclasse coletivas. Como explica: “durante as próprias reuniões de módulo II, a gente faz esse monitoramento. [...] Em meio de conversa a gente consegue monitorar e tenta modificar durante o projeto, durante o processo de planejamento ou de alguma ação” (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A perspectiva apresentada pela Vice-diretora reforça que o acompanhamento do planejamento não assume uma forma estática, mas se reorganiza de acordo com as necessidades que emergem no cotidiano pedagógico. Essa compreensão dialoga diretamente com Peres *et al.* (2024, p. 878), para quem “a dinâmica da escola requer que o planejamento seja concebido de maneira flexível, mutável e democrática”,

evidenciando que a efetividade do planejamento está relacionada à sua capacidade de ser ajustado e reconstruído ao longo do processo.

Contudo, a compreensão da organização e do monitoramento do planejamento, embora necessária, não é suficiente para apreender plenamente as formas pelas quais o planejamento é produzido, compartilhado e sustentado no cotidiano escolar. Torna-se fundamental, portanto, analisar também como se constitui o planejamento coletivo, compreendido nesta pesquisa como um elemento central para a continuidade do trabalho pedagógico, especialmente em contextos de absenteísmo docente (César, 2020; Fortes *et al.*, 2018; Peres *et al.*, 2024).

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre como ocorre o processo de planejamento coletivo e quem efetivamente participa dele, as entrevistadas apresentaram percepções que revelam tanto a estrutura formal do trabalho quanto algumas tensões relacionadas à presença dos professores eventuais nesse processo. A Diretora explicou que os professores “*são divididos em grupos, por ano escolar, para fazer o planejamento*” (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025), indicando que o modelo de organização segue a lógica do planejamento por turmas.

Quando questionada diretamente sobre quem participa desse processo, afirmou: “*Professores regentes de turma, e professores de apoio, e professores de educação física.*” Apenas após nova pergunta sobre a participação do eventual, ela acrescentou: “*Ah faz, eu esqueci do eventual. Também os eventuais*” (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). Embora esse esquecimento inicial não permita afirmações conclusivas, ele sugere, como hipótese interpretativa, que a presença do eventual pode não ocupar um lugar relevante no processo de planejamento coletivo.

Em sua fala seguinte, a Diretora detalhou que “*os eventuais acabam focando em um ano de escolaridade*” (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025), participando principalmente dos grupos com os quais mantêm maior interação, especialmente o 3º ano, por conta do projeto de intervenções pedagógica que é realizado por elas, conforme detalhado no item 2.2 desta dissertação. Explicou ainda que, quando o trabalho é coletivo, a escolha do ano ocorre por afinidade ou pela demanda gerada por licenças e ausências mais frequentes, como destacou:

Os eventuais eles acabam focando em um ano de escolaridade. Então, quando ele tem mais, onde ele tem mais interação, então ele pega e participa dessas atividades, juntamente com esse grupo de estudo. Geralmente é o 3º ano, por causa da intervenção. [...] Geralmente,

quando é em conjunto, ele vai para uma área que tem mais afinidade, ou uma professora que está tirando licença no momento, aí ele escolhe aquele ano, uma professora mais faltosa, mas no dia a dia, no individual, também tem condições de fazer esse estudo e preparar suas aulas de acordo com os documentos pedagógicos e existentes na escola (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala aponta para uma inserção mais circunstancial dos eventuais no processo de elaboração do planejamento, condicionada por necessidades emergenciais e pelo fluxo de substituições, o que relativiza a ideia de sua participação plena no processo coletivo, demonstrando falta de sistematização em relação a participação desse profissional nesse processo.

No mesmo sentido, a Vice-diretora, ao ser questionada sobre quem participa do planejamento coletivo, afirmou que: *“são os professores, são os de apoio, e as professoras eventuais auxiliam também na reunião para que possam fazer juntos esses planejamentos ou esses projetos, mas mais principalmente para os professores regentes”* (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025). Embora inclua as eventuais, sua formulação reforça que o protagonismo permanece com as professoras regentes, que são apresentadas como principais responsáveis pelas discussões e decisões. O uso do termo *“auxiliam”*, aliado à ênfase de que o planejamento é feito *“mais principalmente para os professores regentes”*, sugere que as eventuais, mesmo quando presentes, ocupam uma posição mais periférica.

De igual modo, a Especialista 2 ao ser questionada sobre a participação do eventual, também respondeu: *“Não. [...] Ele não participa dessa parte. Acho até que deveria, né? Depois da sua pergunta”* (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025). A resposta sugere que a ausência dos eventuais no planejamento não é apenas comum, mas também pouco problematizada.

As falas das professoras eventuais confirmaram essa percepção de participação limitada. A Eventual 1 afirmou: *“O planejamento é feito por ano, preparado por ano. Participo dando sugestões”* (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Contudo, ao ser questionada sobre a participação em todos os grupos, explicou: *“Então aí no caso, eu tenho que... cada reunião participar de um grupo. Geralmente eu participo do 3º ano, que é o ano que faço a intervenção”* (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Sua inserção aparece, portanto, como pontual e condicionada às demandas específicas da intervenção. Assim, embora esteja

presente em alguns momentos, aparenta não integrar o núcleo que de fato elabora o planejamento das turmas.

Já a Eventual 2 apresentou uma percepção semelhante. Ao ser questionada sobre a sua participação na elaboração do planejamento, afirmou: “*Eu participo, mas principalmente para saber quais são os alunos que têm alguma dificuldade para que eu consiga planejar essa intervenção*” (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025). Contudo, quando indagada diretamente se participa do planejamento coletivo das professoras regentes, respondeu: “*Não, do coletivo eu não participo*” (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025). Sua fala sugere que sua presença nos momentos de planejamento tem um caráter mais informativo, conhecer as necessidades dos alunos, do que propriamente colaborativo, reforçando a ideia de que o planejamento permanece sob responsabilidade das regentes.

A Especialista 1 também chama a atenção para essa diferença de participação entre regentes e eventuais. Inicialmente, afirmou que participam “*a equipe gestora e os professores*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025), mas ao ser questionada especificamente sobre o eventual, respondeu: “*O eventual geralmente não*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Essa colocação reforça a restrição de participação já constatada nas falas das outras profissionais, o que contrasta com as falas da Diretora e da Vice-diretora, as quais tendem a apresentar o planejamento como um processo mais coletivo e acessível. Tal divergência revela incoerências internas no discurso da gestão e sugere que a participação dos eventuais no planejamento não está institucionalizada de forma clara e equitativa, permanecendo condicionada a situações específicas e a demandas pontuais.

Ao aprofundar a explicação sobre essa ausência do eventual no planejamento coletivo, a Especialista 1 atribuiu a restrição de participação dos professores eventuais a uma concepção culturalmente construída na escola, que dissocia essa função do trabalho pedagógico e do planejamento. A entrevistada justificou que

na verdade, por uma falta de cultura em relacionar o eventual com a questão do planejamento e a parte pedagógica das turmas. Porque a gente tem uma cultura, até muito errada, de achar que o eventual ele é só para substituir o professor, porque ele não tem essa função pedagógica (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Assim, percebe-se que predomina nas falas analisadas uma compreensão restrita da função do professor eventual, associada apenas à substituição. Tal

compreensão revela um aspecto importante, no qual a substituição é tratada como se não envolvesse o trabalho pedagógico. A fala da Especialista 1 evidencia essa concepção limitada, ao indicar que o eventual é visto como alguém que “apenas substitui”, desconsiderando que essa substituição pressupõe decisões didáticas, mediação do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, atuação pedagógica.

Esse resultado restritivo corrobora a hipótese desta pesquisa, segundo a qual a falta de espaços coletivos de planejamento que de fato incluam os professores eventuais contribui para fragilidades na organização do trabalho pedagógico. Ao reforçar uma concepção limitada dessa função, centrada na cobertura de ausências, desconsiderando sua função pedagógica, essa dinâmica acaba por desconsiderar o papel do eventual na continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Embora essa compreensão seja compartilhada por diferentes sujeitos na escola, ela não pode ser tomada como uma característica inerente à função em si, mas como uma construção que também é difundida em outros estados. Nesse sentido, conforme discutido de forma mais detalhada no item 3 desta dissertação, a função do professor eventual pode ser entendida como uma atuação precarizada por diferentes fatores. Aranha (2007, p. 78) quando se dedica a analisar o regime de trabalho desses sujeitos, conclui que, uma vez que os professores eventuais atuam em múltiplas escolas, em diferentes disciplinas e em turmas variadas diariamente, impossibilita-o de “desenvolver-se e estabelecer minimamente uma relação de continuidade” e gera “total impossibilidade de planejamento e articulação do trabalho”.

Entretanto, embora a realidade do estado de Minas Gerais seja diferente da analisada por Aranha (2007), ao passo que a atuação do professor eventual se restringe aos anos iniciais da educação básica e que há, mesmo que de forma provisória, uma garantia de permanência no cargo pelo ano letivo, a precariedade do trabalho também é uma constante. Os impedimentos descritos pelo pesquisador não se materializam nas escolas do estado de Minas Gerais, portanto, o que afeta a participação dos professores eventuais no trabalho pedagógico e nos momentos coletivos de planejamento é problema de outra ordem.

Desse modo, predomina uma cultura institucional que vincula o eventual mais à substituição, restringindo sua participação pedagógica e mantendo-o em uma posição subalternizada no processo de planejamento. Assim, forma-se um cenário no qual o planejamento, embora organizado e funcional, não está estruturado de maneira

plenamente integrada entre todos os sujeitos responsáveis pelo trabalho pedagógico, como os eventuais.

No conjunto, o diálogo entre falas das entrevistadas e os documentos institucionais evidencia que o planejamento assume um papel importante no funcionamento da escola, seja por exigência normativa, seja pela necessidade prática de organizar o trabalho. Contudo, também importa reiterar que esta pesquisa não ouviu diretamente os professores regentes, o que impede afirmações conclusivas sobre a totalidade do processo de elaboração do planejamento. Ainda assim, os indícios levantados mostram que o planejamento pedagógico, tal como vivenciado e descrito pelas eventuais e pelas demais entrevistadas, parece se aproximar mais de uma lógica operacional e distributiva do que de um processo coletivo, colaborativo e formativo. Essa constatação reforça a necessidade de compreender, no eixo seguinte, como as eventuais lidam com essa estrutura, de que modo utilizam o planejamento em sua prática e quais desafios emergem dessa posição intermediária entre continuidade pedagógica e organização escolar.

3.4.2.4 Eixo 4 – A atuação das professoras eventuais

A análise sobre o papel do professor eventual na escola pesquisada revela que essa função assume contornos amplos e multifacetados, articulando dimensões pedagógicas, organizacionais e de apoio ao funcionamento cotidiano da instituição. Ao longo dos eixos anteriores, discutiu-se como o planejamento pedagógico e a organização do trabalho escolar se estruturam, revelando limites na institucionalização de práticas coletivas capazes de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem frente às ausências docentes. Nesse contexto, o professor eventual emerge como um agente central, frequentemente acionado para responder a situações emergenciais, mas cuja atuação ainda se mostra marcada por indefinições quanto ao seu papel pedagógico e à sua inserção nos espaços de planejamento.

Assim, este eixo tem como objetivo analisar de que modo a atuação do professor eventual é compreendida e organizada na escola investigada, considerando as atribuições que lhe são conferidas, as demandas que atravessam seu cotidiano e os efeitos dessa configuração para a continuidade pedagógica. Buscou-se, ainda evidenciar como momentos de planejamento coletivo e de orientações institucionais

pouco sistematizadas impactam o trabalho desse profissional. Para tanto, a análise tem início a partir das percepções da equipe gestora sobre a função do professor eventual, tomando a fala da Diretora como ponto de partida.

Ao ser questionada sobre a função do professor eventual, a Diretora destacou sua relevância para a dinâmica pedagógica da escola. Para ela, o professor eventual desempenha um papel que extrapola a substituição do docente ausente, contribuindo também com repasse de informações, para a equipe gestora, sobre o andamento das turmas. Como enfatiza:

Nossa, ele é muito importante, porque ele, além de substituir os professores que estão de licença, faltosos, ele também dá um retorno em relação a como está cada aluno [...] dentro de sala de aula, o planejamento de cada professor. Porque ele entra dentro daquela sala de aula, então ele tem essa noção. O professor que está tendo uma sequência de trabalho ou não, ele dá o retorno para a equipe pedagógica da escola (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da Diretora atribui ao professor eventual um papel relevante no acompanhamento das turmas. No entanto, tal atribuição também revela uma fragilidade na organização do acompanhamento pedagógico da escola, na medida em que responsabilidades relacionadas ao monitoramento dos alunos e à análise da sequência do trabalho docente tendem a ser deslocadas para a atuação do professor eventual, quando deveriam integrar o escopo de atuação da gestão pedagógica. Por outro lado, o reconhecimento da importância desse profissional indica que há, no contexto investigado, espaço para ampliar sua participação de forma mais intencional e organizada, contribuindo para a continuidade do trabalho pedagógico sem que essa responsabilidade recaia de maneira individualizada sobre esse profissional.

Na mesma direção, a Vice-diretora expôs que no cotidiano da rede estadual, o professor eventual acaba ocupando múltiplos papéis, muitas vezes assumindo tarefas diversas de acordo com as demandas emergentes da escola. Ela observou que

o professor eventual no estado hoje, eu acho que ele popularmente é conhecido como o para-raios da escola. Ele é aquele professor que muitas vezes não tem uma função específica e que por conta disso ele vira o faz tudo da escola. Então, ele é um profissional que, embora não tenha uma função definida, ele é essencial para o trabalho, porque ele auxilia em várias esferas. Claro, ele vem para a escola justamente para atender essa demanda das substituições do professor regente, mas quando não precisa ser feita essa substituição, ele está à livre

disposição da escola. Então, como a escola tem muitas demandas, o professor eventual é envolvido em tudo (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A descrição feita pelas gestoras encontra respaldo na literatura que analisa o trabalho do professor eventual. Aranha (2007), ao estudar a rede paulista, mostra que esses profissionais frequentemente assumem uma lógica de “multifuncionalidade”, realizando tarefas que extrapolam a substituição docente, desde atividades administrativas, organização de eventos, acompanhamento de estudantes até funções operacionais. O autor destaca que, em São Paulo, essa ampliação de tarefas está diretamente relacionada à busca por manter a vaga e ser mais escolhido para assumir as turmas, já que nesse contexto, critérios informais de seleção acabam favorecendo aqueles que “ajudam em tudo” (Aranha, 2007, p. 61).

No caso mineiro, como já discutido neste trabalho, esse tipo de lógica não interfere na permanência do eventual, uma vez que o provimento do cargo ocorre por meio do processo de designação, previamente regulamentado e explicitado pelas normativas estaduais ou escolha por um profissional efetivo. Ainda assim, convém destacar que, apesar das diferenças nos mecanismos de contratação ou escolha, a multifuncionalidade se mantém como traço marcante em ambos os contextos, revelando uma tendência de atribuição de múltiplas demandas ao professor eventual, independentemente de seu vínculo ou forma de ingresso.

Essa multiplicidade de funções também aparece descrita na fala da Especialista 2, que enfatiza a centralidade dessa função para o funcionamento da escola, especialmente em períodos de avaliações externas, quando a logística e a organização demandam a atuação de mais profissionais. Segundo ela essa função é muito importante e prossegue dizendo:

Eu acho que toda escola deveria ter um professor eventual. Auxilia demais, ajuda muito, inclusive, assim, não só para substituir em sala, mas também quando vem avaliações externas. Ajuda na aplicação igual no CNCA que eles aplicam os testes de fluência, ajuda nesse processo todo de organização. Eu acho que toda escola deveria ter um professor eventual (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

A percepção da especialista encontra eco na fala das profissionais que vivenciam essa rotina no cotidiano escolar. Uma das professoras eventuais reforçou que essa amplitude de tarefas, embora essencial para o funcionamento da escola,

também se traduz em uma carga de trabalho intensa, que por vezes inclusive se estende para além das atribuições legalmente associadas ao cargo, e que se justifica pela não-vinculação à regência de uma turma fixa. Tal entendimento fica evidente na fala de uma das entrevistadas, que afirmou que:

Então, o professor eventual tem um excesso, às vezes, de trabalho [...] Por quê? Porque a escola, no dia a dia, ela é muito cheia de conflitos, de situações, de alunos, às vezes, com alguma questão, e que aí precisa desse apoio do profissional eventual. [...] Eu acho que o professor eventual ele é muito visto como se ele não estivesse fazendo nada, por não ter uma turma específica, mas, ao mesmo tempo, tem muito trabalho. A gente trabalha o tempo todo. Mas por não ter uma turma específica, às vezes fica parecendo que a gente está disperso, vamos dizer assim (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025).

As falas da direção, da especialista e das próprias eventuais convergem, portanto, para a ideia de um trabalho marcado por múltiplas demandas, por uma grande relevância no contexto escolar, mas também por uma subalternização dessa função. A partir desse cenário, torna-se relevante destacar quais são essas responsabilidades e como elas se desdobram no dia a dia, descrevendo as tarefas que compõem efetivamente a rotina das professoras eventuais na escola.

Durante a entrevista, a professora Eventual 2 descreveu suas atribuições: “no dia a dia, xerox das atividades para as professoras, organização no recreio e ajudar as professoras no que elas precisarem, né, em sala, substituir professores na ausência e trabalho de intervenção pedagógica” (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025). A enumeração dessas tarefas chama a atenção para uma gama de funções atribuídas à professora eventual, que combinam atividades pedagógicas com ações de apoio e organização escolar, o que aproxima sua atuação de um papel auxiliar e contribui para a diluição de sua identidade docente. De forma semelhante, a Eventual 1 enfatizou que sua rotina envolve a substituição de professores, mas também o atendimento a demandas emergentes:

Bom, substituição de professor, né? O professor faltou por algum motivo, ou precisou ter alguma reunião com o pai, ou com a direção da escola, alguma coisa que tem que sair de sala, eu substituo. E tirar xerox, fazer o xerox e a intervenção, quando dá, quando não estou na sala de aula (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Os relatos das professoras eventuais indicam que suas atribuições cotidianas correspondem ao estabelecido pela Resolução SEE nº 4.925, de 10 de novembro de 2023: substituição de docentes, colaboração com a supervisão pedagógica e realização de intervenções pedagógicas, conforme já discutido nesta dissertação (Minas Gerais, 2023a). No entanto, também apontam para uma multiplicidade de tarefas que compõem sua rotina, mas que fogem daquilo estabelecido pela resolução supracitada. Essa ampliação informal de funções evidencia uma forma de organização do trabalho em que o professor eventual é percebido como um recurso disponível para atender às demandas emergenciais e diversas, o que revela uma concepção precarizada dessa função, que acaba por distanciá-lo das questões pedagógicas.

Nesse sentido, a Especialista 1 reforçou que persiste na escola uma compreensão limitada sobre o papel pedagógico do professor eventual. A entrevistada destacou a necessidade de superar a ideia de que sua atuação se restringe à substituição e defendeu sua participação efetiva nas ações pedagógicas da escola. Como afirmou:

eu acho que em relação ao professor eventual, acho que a gente precisa desmistificar algumas coisas em relação à questão do envolvimento dele com a parte pedagógica. A gente ainda tem um olhar muito superficial em achar que a função do professor eventual é somente substituir o professor regente e não envolver ele de fato no planejamento, na elaboração de... de outras ações que envolvem assim a questão pedagógica da turma (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Quando a Especialista 1 defendeu que o eventual deve estar envolvido no planejamento e nas ações pedagógicas da escola, ela apontou justamente para a necessidade de fortalecer práticas coletivas, reduzindo a distância entre o previsto e o realizado, distância essa amplamente evidenciada nas falas da Vice-diretora e das próprias Eventuais. Desse modo, na ausência de espaços sistemáticos de planejamento e de orientações sistematizadas, o professor eventual passa a atuar de forma mais reativa, sendo frequentemente acionado para atender a múltiplas demandas imediatas, porém sem ter espaço para atuar no âmbito pedagógico. Essa configuração fragiliza sua atuação e impõe desafios adicionais, especialmente no que se refere à continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Dando continuidade à análise das atividades exercidas na função de professor eventual, as entrevistadas foram questionadas sobre quais seriam, em sua opinião,

os principais desafios enfrentados no desempenho dessa função. Para a Eventual 1, uma dificuldade enfrentada no dia a dia de trabalho é assumir turmas que são de outro professor. Segundo ela, o início das substituições costuma ser marcado por certa resistência dos alunos, que demoram a reconhecer o seu papel ali: *“às vezes, inicialmente é meio difícil, até eles reconhecerem a gente como autoridade, como professor, igual o outro”* (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Além disso, o não compartilhamento de orientações por alguns regentes, conforme relatou a Eventual 1, gera insegurança sobre quais atividades desenvolver, o que exige da eventual uma rápida tomada de decisão, com o objetivo de não interromper o andamento das aulas: *“tem o momento inicial de saber que atividade dar... porque tem professor que não deixa nada”* (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Na mesma direção, a Eventual 2 reforçou que um dos principais desafios diz respeito à dificuldade de manter a continuidade do trabalho pedagógico quando há necessidade de assumir diferentes turmas. Segundo ela, ao entrar em sala, muitas vezes o trabalho *“acaba tendo que ir mais no caminho do reforço”*, o que faz com que *“as outras matérias fiquem meio perdidas [...] para dar sequência”* (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025). A entrevistada também destacou que a intervenção pedagógica é especialmente afetada pelas constantes interrupções decorrentes das múltiplas funções atribuídas ao professor eventual, afirmando que *“pica muito, né?”* (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025), o que impede um acompanhamento contínuo dos estudantes.

Esse cenário se relaciona diretamente às limitações de acesso das professoras eventuais aos registros e planejamentos das turmas. A Eventual 1 afirmou, por exemplo, que não tem acesso ao diário on-line da turma, recorrendo, quando possível, a outros registros institucionais: *“diário não, porque o diário on-line eu não tenho acesso. Mas o plano... tem o planejamento anual”* (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Segundo a entrevistada, esse documento pode auxiliar sua atuação, desde que esteja alinhado ao que vem sendo efetivamente desenvolvido pela professora regente.

A Eventual 2, por sua vez, indicou que o planejamento *“existe com a coordenação, com a especialista”* (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025), mas ressalta uma limitação relevante quanto à sua efetividade como instrumento de orientação. Conforme relatou, *“ajuda quando o professor segue o que foi planejado. Mas pode ter professor que não segue o planejamento do jeito que foi feito”*

coletivamente. E aí, às vezes, foge muito do que seria... do planejamento. Aí fica mais complicado" (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025), evidenciando que a utilidade do planejamento, nesses casos, depende fortemente da forma como ele é apropriado e executado pelos professores regentes.

As falas das professoras eventuais dialogam com o que já foi apresentado nas falas da equipe gestora, acerca do lugar pouco definido ocupado por esse profissional na organização do trabalho pedagógico. Essa condição contribui para uma atuação marcada pela improvisação e fragilidades na continuidade do trabalho pedagógico em situações de absenteísmo docente.

Os desafios vivenciados pelas eventuais se refletem diretamente nas estratégias que elas acionam diante das ausências inesperadas dos regentes, situação em que precisam reorganizar rapidamente o trabalho para evitar maiores prejuízos à continuidade das aulas. Ao serem questionadas sobre as estratégias utilizadas em situações de ausência não prevista de professores, as eventuais descreveram um conjunto de ações voltadas para tentar minimizar os efeitos do absenteísmo. A Eventual 1 relatou que seu primeiro movimento é identificar o ponto em que o regente interrompeu o conteúdo. Ela descreveu que:

Eu sempre vejo onde é que o professor parou, o que o professor está trabalhando e... sigo dali, dou atividades de reforço no que o professor já está trabalhando, ou então dou continuidade no conteúdo que ele já iniciou no livro, vou seguindo as páginas (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A Eventual 2 apresentou procedimento semelhante, informando que recorre diretamente aos registros dos estudantes: *"Inesperada é eu que corro atrás no caderno dos próprios estudantes [...] Ou professora de apoio, se estiver na sala"* (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025). Além disso, acrescentou que dispõe de uma pasta com atividades previamente selecionadas, organizada por níveis e turmas, para ser utilizada em ausências emergenciais. Como explicou:

Então, eu tenho uma pasta que eu coloco atividades de português e matemática no nível de cada turma. Algumas atividades eu já deixo pré-elaboradas. E aí, se a professora falta de última hora, eu pego o caderno do aluno, vejo mais ou menos o conteúdo que a professora trabalhou e, a partir do que eu verificar no caderno do aluno, eu pego atividade nessa minha pasta para me ajudar. E aí, é o que falei, vamos

meio no caminho do reforço (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025).

O que é corroborado pela Especialista 2 ao relatar como ocorre a orientação do trabalho nos casos inesperados:

na hora que eu chego, aviso, né, a professora já vai substituir; nesse caso não tem atividade pronta. Então, eu peço sempre às meninas para ter uma pastinha de atividades e eu também vou orientando na hora, vou olhando o que está sendo feito, o que foi dado, para a gente tentar dar seguimento naquilo ali, para não ficar uma aula perdida (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Essa fala confirma o que a Eventual 2 relatou anteriormente ao mencionar sua pasta de atividades, reforçando a orientação por parte da Especialista 2 (que são do mesmo turno). Notadamente, essa prática não aparece na fala da Especialista 1, o que indica certa heterogeneidade na forma como cada profissional conduz o acompanhamento das eventuais.

A expressão utilizada pela Especialista 2 “*para não ficar uma aula perdida*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025), suscita uma reflexão importante sobre os limites da organização pedagógica da escola frente às ausências docentes inesperadas. Ao afirmar que é preciso “*tentar dar seguimento*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025) para evitar que a aula se perca, a entrevistada reconheceu, ainda que de forma implícita, que existem situações em que a continuidade do trabalho não se efetiva, seja pela ausência de orientações do regente, seja pelas condições emergenciais da substituição.

Essa ideia de “aula perdida” não remete apenas à falta de uma atividade pronta, mas aponta para um risco, a impossibilidade de garantir que todas as turmas vivenciem a sequência planejada de aprendizagem. Essas falas demonstram que, diante de ausências inesperadas, o trabalho realizado pelas professoras eventuais nem sempre garante a continuidade do que vinha sendo desenvolvido nas aulas. Assim, o trabalho pedagógico acaba por se organizar a partir do que é possível fazer naquele contexto emergencial.

Algo que chama a atenção é que as professoras eventuais relataram recorrer majoritariamente a atividades de reforço, concentradas sobretudo em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, deixando as demais áreas do conhecimento em segundo plano. Caso esse cenário se repita com frequência, há risco de prejuízos ao

processo de ensino como um todo. Isso porque, a longo prazo, os efeitos cumulativos das ausências docentes, associados à falta de estratégias institucionais mais estruturadas, podem comprometer a continuidade do planejamento pedagógico e a aprendizagem dos estudantes (Bonoto, 2015).

Nesse ponto, as falas das especialistas permitem ampliar essa análise ao descrever como a escola tenta organizar o trabalho das professoras eventuais tanto em ausências previstas quanto em situações emergenciais. A Especialista 2 descreveu que nos casos de faltas previamente programadas, há uma tentativa de planejamento antecipado das substituições, envolvendo a definição das turmas, o alinhamento com o segmento e a orientação para a continuidade das atividades desenvolvidas pelo professor regente. Conforme descreveu:

Verificamos qual turma precisa, conversamos, geralmente eu peço antes, aviso antes as meninas qual turma que elas irão ficar, vejo o segmento, como está a questão das matérias que estão sendo dadas, tento seguir o horário da turma e peço sempre ao professor para deixar a atividade, para dar sequência (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Em consonância com esse relato, a Especialista 1 explicou que, quando a falta é programada, o professor regente costuma deixar materiais preparados para assegurar a continuidade do trabalho. Ela destacou que *“geralmente, quando há necessidade, e quando é algo já pré-estabelecido, o professor regente deixa o material para que o professor consiga trabalhar na turma”* (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). Essa dinâmica é corroborada pela fala da Especialista 2, que informou: *“quando é uma coisa planejada antes, que a pessoa vai precisar fazer uma cirurgia e tirar alguns dias, normalmente ela passa antes”* (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025).

No entanto, ao detalhar essa prática, a Eventual 1 acrescentou que o envio prévio de materiais nem sempre ocorre de maneira sistemática, ficando condicionado à iniciativa individual de alguns docentes. Conforme relatou, *“costumo receber, tem professor que me envia. O próprio professor me envia. Mas alguns não enviam”* (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025). A entrevistada avaliou positivamente essa estratégia quando ela ocorre, ao destacar que o compartilhamento do planejamento contribui para a fluidez do trabalho e para a preservação da continuidade do processo de ensino e aprendizagem: *“Quando enviam é bom porque*

assim o trabalho flui. Eu não fico perdida e nem o meu trabalho fica perdido, né? As crianças não saem prejudicadas” (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Se, nos casos de ausências previamente comunicadas, observa-se maior circulação de informações e compartilhamento de materiais, nas situações de ausência não programada o processo de organização do trabalho pedagógico assume contornos distintos. Ao falar sobre esse processo, a Vice-diretora explicou que:

Infelizmente, a gente não organiza. Ele [o professor eventual] é simplesmente colocado na sala. Óbvio, existem faltas e ausências de professores regentes que são planejadas. Então, uma possível licença médica que vem, ou alguma licença que o professor consegue avisar a escola com antecedência, aí esse planejamento de aula, planejamento de atividades, o professor regente consegue passar para o professor eventual. Mas o que eu percebo, na maioria das vezes, é que quando tem essa ausência imediata, que é pego de surpresa, não tem planejamento. Então, o professor entra e faz o trabalho dele com base no que ele pensa daquela turma ou daquele ano. Então, ele vai dar alguma atividade de interpretação ou de matemática que consiga atender aquele ano, mas sem algo muito planejado (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala corrobora com o que já havia sido indicado pelas eventuais: nas ausências inesperadas, prevalece a improvisação e o uso de atividades de reforço, especialmente de Língua Portuguesa e Matemática, havendo pouca articulação com o planejamento da professora regente. Essa falta de integração, como aponta César (2020), tende a comprometer a coerência e a continuidade das práticas pedagógicas, sobretudo quando as substituições se tornam recorrentes. O autor destaca que o planejamento coletivo é um elemento importante para fortalecer a unidade do trabalho pedagógico e reduzir os desafios em momentos inesperados, o que sinaliza um possível caminho para enfrentar os problemas observados na escola pesquisada.

Ao reconhecer que “*a gente não organiza*”, a Vice-diretora apontou explicitamente o caráter emergencial que marca essas substituições. Isso reforça a percepção de que a escola ainda carece de estratégias estruturadas para garantir continuidade pedagógica em situações de absentéismo.

Nessa mesma direção, a fala da Especialista 1 reforçou que, nas ausências inesperadas, não há uma organização previamente estruturada, e que os encaminhamentos pedagógicos ocorrem de forma imediata, a partir do que é possível observar e orientar no momento, conforme descreveu:

Na verdade, é através da observação. Olhar ali o caderno, em que ponto que os meninos pararam, ou se for uma licença com um período maior, dar continuidade a partir do planejamento [...]. Mas eu acredito que se for uma urgência, a professora regente fique impossibilitada de dar essa devolutiva, eu acho que a partir do planejamento, a eventual consegue dar sequência ao que está sendo trabalhado na turma (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da Especialista 1 permite inferir que o acesso ao planejamento ocorre de forma diferenciada a depender do tipo de ausência. Em situações de licenças com período mais prolongado, supõe-se de acordo com a fala, que o planejamento seja utilizado como referência para a continuidade do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a fala da Diretora contribui para ampliar a compreensão do problema, ao indicar que, na prática, a continuidade do trabalho pedagógico acaba dependendo, em grande medida, das ações individuais dos regentes ou das próprias eventuais. Segundo ela,

dependendo da substituição, o professor não deixa nada. Não deixa nenhum documento para o professor se nortear. Mas a maioria daqui deixa o planejamento que vão dar no dia a dia. É mais fácil trabalhar com essa prática. [...] E a nossa realidade são professores que, pelo menos, 10 anos já têm de efetivos. Então, eles já sabem o que trabalhar e o que não trabalhar naquele ano de escolaridade. E elas também fazem uma pasta com atividades das outras professoras, porque elas também são responsáveis pelo xerox. Então, com o xerox, elas têm uma noção do que está sendo trabalhado por aquela professora e dão continuidade quando ela está de licença. Faltosa, né (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da Diretora apresenta uma concepção que transfere, de certa forma, a responsabilidade pela continuidade do trabalho pedagógico totalmente aos eventuais, sob o argumento de que, por serem profissionais experientes, saberiam “o que trabalhar” em cada ano escolar. Entretanto, tal compreensão traz limites que merecem ser problematizados. Há uma diferença substancial entre saber quais conteúdos compõem a grade curricular de um determinado ano e conhecer o percurso pedagógico já construído pela regente com aquela turma, o que inclui sequências didáticas, enfoques metodológicos, intervenções já realizadas e retomadas necessárias.

Como discutido anteriormente neste trabalho, para que a continuidade ocorra de fato, seria necessário que as eventuais tivessem acesso aos planejamentos, aos planos de aula ou participassem efetivamente da elaboração coletiva desse processo.

Na ausência desses elementos, a sua inserção em sala de aula tende a se limitar, como relataram as próprias eventuais, ao reforço de conteúdos já trabalhados, o que não corresponde à ideia de continuidade do planejamento pedagógico (Alves; Araújo, 2009; Peres *et al.*, 2024).

Outro ponto que merece atenção é a afirmação da Diretora de que a função de reprografia permitiria às eventuais acompanhar o que está sendo ensinado pelos regentes. Tal argumento mostra-se pouco sustentável diante da multiplicidade de tarefas atribuídas às eventuais, como elas mesmas relataram, o que torna improvável que consigam, apenas pelo manuseio das atividades enviadas ao xerox, captar de maneira consistente o andamento das turmas.

Além disso, embora a Diretora mencione a existência de uma “*pasta de atividades*”, essa prática é citada apenas pela Eventual 2 e pela Especialista 2, e não aparece nas falas da Especialista 1 e da Eventual 1. Essa discrepância sugere que tais orientações não se configuram como uma prática institucionalizada da escola, tampouco como uma diretriz formalmente estabelecida, mas depende da iniciativa e da condução de cada especialista em seu respectivo turno.

O fato de essa estratégia não ser conhecida ou mencionada de forma homogênea indica que a organização do trabalho pedagógico em situações de ausência docente ocorre de maneira fragmentada, ficando condicionada a decisões individuais, o que não deveria acontecer. O desconhecimento dessa ação possivelmente reflete, o que a própria Diretora reconheceu, isto é, em razão da sobrecarga de trabalho, a condução das questões pedagógicas tende a ficar predominantemente sob responsabilidade das especialistas, o que ajuda a explicar eventuais lacunas em seu relato sobre práticas mais específicas relacionadas ao trabalho das professoras eventuais.

O que se observa, portanto, é que no caso de ausências não programadas, a orientação ao professor eventual se apoia predominantemente na observação dos registros da turma, como cadernos e atividades já realizadas, o que evidencia uma lacuna no compartilhamento sistemático do planejamento. Essa limitação é reconhecida pela própria equipe pedagógica, como admitiu a Especialista 2 ao afirmar que, embora os planejamentos existam, “*a gente não costuma mostrar*”, *reconhecendo que esse é um aspecto em que a escola “acaba pecando”* (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Essa fala revela um ponto de tensão significativo. Enquanto a Especialista 1 afirmou que disponibiliza o planejamento quando necessário, a Especialista 2 reconheceu que, na prática, os planejamentos não são apresentados às eventuais, ainda que estejam arquivados e acessíveis à coordenação. A admissão do “*pecar nisso*” aponta para um acúmulo de responsabilidade sobre as eventuais, que precisam se orientar mesmo sem ter acesso aos documentos centrais do processo pedagógico.

Diante dessas limitações, as falas das entrevistadas também sugerem caminhos possíveis para o fortalecimento da atuação do professor eventual. A Vice-diretora enfatizou a importância de um bom planejamento da turma para orientar o trabalho do eventual, ao mesmo tempo em que aponta que a função desse profissional “*fica muito solta*” na escola e poderia ser melhor estruturada. Ela sugeriu a elaboração de um planejamento específico para o eventual, com funções e atividades mais definidas:

Eu acho que o planejamento da turma, quando ele é bem realizado, ele vai conseguir dar um direcionamento interessante para o eventual. Mas, como eu falei no início, eu acho que a função do eventual fica muito solta na escola. Acho que a escola teria condições... de realizar um trabalho mais interessante para esse preparo para a atuação do eventual. Acho que existe uma falha, sim, nessa questão. [...] eu acho que daria para implementar um planejamento para o eventual, com funções, com atividades mais definidas para o eventual conseguir entrar sem estar muito perdido na sala (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

A fala da Vice-diretora reconhece a centralidade do planejamento para orientar a atuação do professor eventual e explicita a percepção de que essa função “*fica muito solta*” no cotidiano escolar, carecendo de maior estruturação. Ao sugerir a elaboração de um planejamento específico para o eventual, com funções e atividades mais definidas, a entrevistada evidenciou uma tentativa de resposta às dificuldades observadas na prática.

Nesse contexto, observa-se que o termo planejamento na fala “implementar um planejamento para o eventual”, tal como empregado pela Vice-diretora, não se refere propriamente ao planejamento pedagógico das aulas, mas à necessidade de uma organização institucional que oriente a atuação do professor eventual no momento em que assume uma turma, especialmente em situações de ausência docente inesperadas. Trata-se, portanto, de uma demanda por protocolos ou diretrizes que

sistematizem suas atribuições, buscando reduzir a improvisação e a insegurança que marcam esse processo no cotidiano escolar.

Essa limitação identificada na fala da Vice-diretora é corroborada pelas especialistas, cujas falas indicam que a escola ainda não dispõe de procedimentos sistematizados para orientar o trabalho do professor eventual. A Especialista 2 afirmou explicitamente que considera que “falta” algo nessa organização e que a escola não dispõe, no momento, de um procedimento estruturado voltado a esse profissional quando diz que “*eu acho que falta. Nós não temos*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Quando instigada a pensar em possibilidades de melhoria, ela acrescentou: “*com certeza podemos melhorar. Eu acho que é um profissional que tem que ser melhor aproveitado na escola. Se a gente conseguir montar algo específico, acho que seria bem legal*” (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025). A Especialista 1 também apontou a necessidade de uma organização mais clara para as situações de substituição, sugerindo a criação de um plano de ação específico: “*Talvez criar realmente um plano de ação pra quando houver essa necessidade de substituição. Acho que ficaria muito mais fácil, muito mais prático. É algo que precisa ser pensado*” (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

As professoras eventuais, por sua vez, apresentaram sugestões diretamente relacionadas às condições concretas de trabalho. A Eventual 1 destacou, como aspecto central, o acesso ao planejamento das regentes, entendendo-o como condição para garantir a continuidade do trabalho pedagógico: “*É questão de deixar mesmo o planejamento, a gente ter acesso ao planejamento para dar continuidade ao trabalho. Para não ficar trabalhando com coisas que não têm nada a ver com o que as pessoas estão trabalhando em sala de aula*” (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Consideradas em conjunto, as falas não apenas evidenciam fragilidades na organização do trabalho pedagógico em situações de ausência docente inesperadas, mas também apontam sugestões concretas de melhoria. Esse conjunto de percepções revela um campo de possibilidades a ser desenvolvido pela escola, especialmente no que se refere à institucionalização de práticas de planejamento que integrem o professor eventual.

O cotidiano descrito pelas entrevistadas ao longo das análises mostra que em vez de integrarem um processo coletivo de planejamento, as eventuais acabam

atuando de maneira individualizada, recorrendo a estratégias próprias para suprir lacunas deixadas pelas ausências inesperadas. Essa incongruência entre o ideal e as práticas efetivamente implementadas evidencia que a escola ainda não consolida o planejamento coletivo como eixo estruturante do trabalho pedagógico, justamente o elemento que César (2020) identifica como potencial para mitigar os efeitos do absenteísmo e reduzir a fragmentação das ações docentes.

Desse modo, as análises indicam que, mesmo quando há registros e planejamentos disponíveis, a continuidade pedagógica pode ser comprometida pelo desalinhamento entre o planejamento coletivo e a prática efetiva de alguns professores regentes. Nessas circunstâncias, a fragilidade já observada nas situações de ausência inesperada é agravada pela inconsistência no cumprimento dos planejamentos estabelecidos, o que dificulta ainda mais a atuação das professoras eventuais e reforça o caráter individualizado e improvisado da organização do trabalho pedagógico.

Outro aspecto relevante também evidenciado pelas falas das entrevistadas é o reconhecimento de que há uma lacuna na organização do trabalho do professor eventual, acompanhado da percepção de que essa questão demanda atenção e intervenção. Esse movimento de reconhecimento configura-se como um achado significativo da pesquisa, na medida em que provoca a equipe escolar a refletir sobre uma problemática que, até então, não se apresentava de forma explícita no cotidiano institucional, o que se confirma por meio da fala da Vice-diretora ao dizer *“que essa entrevista em si me fez pensar um pouco mais sobre essa questão do eventual”* (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).

Nesse sentido, ao tornar visível essa ausência de procedimentos sistematizados, a pesquisa contribui para deslocar o tema do campo da naturalização para o da problematização, abrindo espaço para a construção de estratégias mais intencionais de organização e acompanhamento do trabalho desse profissional.

É nesse contexto que se insere a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo seguinte, concebido como uma proposta de enfrentamento das fragilidades identificadas, com foco na institucionalização de práticas de planejamento que fortaleçam a continuidade pedagógica e qualifiquem a atuação do professor eventual no cotidiano da instituição pesquisada.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): UMA PROPOSTA PARA A ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS

A análise desenvolvida ao longo do Capítulo 3 evidencia que, embora o planejamento pedagógico seja reconhecido pela equipe gestora e pelas professoras eventuais como um elemento fundamental para a organização do trabalho escolar, sua efetivação ainda se apresenta de forma fragmentada no cotidiano da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens. Em especial, no que se refere à atuação do professor eventual, os dados revelam a predominância de práticas marcadas pela improvisação, pela atuação individualizada e pela ausência de articulação sistemática com o planejamento das professoras regentes, sobretudo em situações de ausências inesperadas.

As percepções das entrevistadas indicam que essa dinâmica não decorre exclusivamente de limitações individuais, mas está relacionada a fragilidades na organização do trabalho pedagógico por parte da gestão e à insuficiente institucionalização de estratégias de planejamento coletivo que incluam, de maneira mais estruturada e efetiva, o professor eventual. A inexistência de momentos específicos de planejamento compartilhado, a dificuldade de acesso aos registros pedagógicos dos regentes e a ausência de protocolos claros para as substituições docentes inesperadas contribuem para a descontinuidade das ações pedagógicas e para a fragilização da função exercida por esse profissional.

Diante desse diagnóstico, torna-se evidente a necessidade da proposição de ações que fortaleçam a gestão pedagógica da escola, com foco na ampliação e na qualificação das práticas de planejamento. Assim, considerando o caráter profissional desta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), justifica-se a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), uma vez que busca responder, de forma propositiva, aos problemas identificados no caso investigado.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem como objetivo propor um Plano de Ação Educacional voltado ao planejamento pedagógico, contemplando a atuação da gestão e do professor eventual, visando à manutenção de práticas exitosas já existentes na escola e à mitigação dos problemas evidenciados pela pesquisa. As ações propostas dialogam diretamente com os achados da pesquisa e com os

referenciais teóricos discutidos, buscando oferecer subsídios para o aprimoramento da organização do trabalho pedagógico na escola investigada.

Nesse sentido, com vistas a sistematizar os principais achados que fundamentam este PAE, apresenta-se, a seguir, o Quadro 16, que organiza os problemas identificados ao longo da pesquisa, as evidências que os sustentam e as respectivas ações propositivas.

Quadro 16 – Síntese dos principais problemas identificados a partir da pesquisa
(continua)

Problemas identificados	Evidências	Ações propositivas
<p>Indefinição das funções pedagógicas do professor eventual, frequentemente percebido como profissional que “ajuda em tudo”, associada à abordagem ampla e pouco operacional da organização do planejamento pedagógico no PPP.</p>	<p>Falas das eventuais e da gestão indicando acúmulo de tarefas na maioria das vezes não pedagógicas.</p> <p><i>“Ele é aquele professor que muitas vezes não tem uma função específica e que por conta disso ele vira o faz tudo da escola”</i> (Vice-diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p> <p><i>“Então, o professor eventual tem um excesso, às vezes, de trabalho [...]A gente trabalha o tempo todo”</i> (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p> <p>“A escola pauta seu trabalho em um processo de planejamento contínuo que</p>	<p>Formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e explicitação da organização do planejamento pedagógico: ajustes no PPP e Regimento Escolar.</p>

(continuação)

Problemas identificados	Evidências	Ações propositivas
	<p>possui o foco na organização da escola como um todo, na democracia, em objetivos claros e alcançáveis e na reavaliação” (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a, p. 10).</p>	
<p>Ausência de planejamento coletivo efetivo entre professores regentes e eventuais.</p>	<p>Contradições entre as falas das eventuais, das especialistas e da direção.</p> <p><i>“Os eventuais eles acabam focando em um ano de escolaridade”</i> (Diretora, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p> <p><i>“Não, do coletivo eu não participo”</i> (Eventual 2, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p> <p><i>“Eu acho que na verdade, por uma falta de cultura em relacionar o eventual com a questão do planejamento e a parte pedagógica das turmas”</i> (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p>	<p>Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros.</p>

(conclusão)

Problemas identificados	Evidências	Ações propositivas
<p>Dificuldade de acesso rápido ao planejamento das regentes em ausências inesperadas.</p>	<p>Relatos das eventuais e das especialistas.</p> <p><i>“Na verdade, é através da observação. Olhar ali o caderno, em que ponto que os meninos pararam”</i> (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p> <p><i>“Tem o momento inicial de saber que atividade dar... porque tem professor que não deixa nada”</i> (Eventual 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p>	<p>Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros.</p>
<p>Inexistência de um protocolo institucional para lidar com ausências inesperadas dos docentes.</p>	<p>Improvisação recorrente nas substituições em casos de ausências inesperadas, relatada por eventuais, especialistas e direção.</p> <p><i>“Eu acho que falta. Nós não temos”</i> (Especialista 2, entrevista concedida em 30 set. 2025).</p> <p><i>“Talvez criar realmente um plano de ação pra quando houver essa necessidade de substituição”</i> (Especialista 1, entrevista concedida em 1º out. 2025).</p>	<p>Institucionalização de protocolo para organização das substituições docentes em ausências inesperadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base na sistematização apresentada no Quadro 16, as ações propositivas do PAE estão organizadas de modo a enfrentar, de forma articulada, as fragilidades identificadas na gestão pedagógica da escola investigada. As proposições priorizam intervenções de caráter institucional, voltadas à criação de condições que favoreçam a atuação do professor eventual de maneira integrada ao planejamento escolar. Desse modo, busca-se superar práticas pontuais ou improvisadas, estabelecendo referenciais que possam orientar a ação pedagógica cotidiana e contribuir para a continuidade do trabalho educativo, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de intervenção, mas com o intuito de oferecer caminhos viáveis e contextualizados à realidade da escola.

4.1 DELINEAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano de Ação Educacional apresentado neste estudo está delineado a partir dos problemas identificados na análise de dados e tem como finalidade propor intervenções institucionais voltadas ao fortalecimento da organização do planejamento pedagógico e à qualificação da atuação do professor eventual na escola investigada. Para a sistematização das ações, optou-se pela utilização de uma ferramenta que possibilitasse estruturá-las de forma clara e objetiva, sempre levando em conta a exequibilidade no contexto escolar.

Nesse sentido, o PAE foi organizado com base na ferramenta 5W2H, que auxilia na definição, execução e no acompanhamento de ações (Nakagawa, 2014). A denominação da ferramenta decorre das iniciais, em língua inglesa, das perguntas que norteiam sua aplicação (*what, why, who, where, when, how e how much*) que, em tradução livre, significam “o quê”, “por quê”, “quem”, “onde”, “como” e “quanto” e que têm por objetivo detalhar, de forma sistematizada, a ação proposta, como pode ser observado na explicação de Nakagawa (2014, p.1):

- 1) Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema ou o desafio que deve ser solucionado (*what*);
- 2) Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado (*why*);
- 3) Definição de quem será (serão) o(s) responsável(is) pela execução do que foi planejado (*who*);
- 4) Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado (*where*);
- 5) Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos (*when*);
- 6) Explicação sobre como serão

executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos (*how*); 7) Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito (*how much*).

A adoção dessa ferramenta permitiu organizar as ações propostas de maneira detalhada, articulando objetivos, responsabilidades, prazos, procedimentos e recursos necessários para sua implementação. Dessa forma, o uso do 5W2H contribuiu para conferir maior clareza e viabilidade às proposições apresentadas, assegurando coerência entre os problemas diagnosticados, as ações planejadas e as condições institucionais da escola investigada, além de favorecer o acompanhamento e a avaliação das intervenções ao longo de sua execução. O detalhamento das proposições é apresentado nas seções seguintes.

4.1.1 Formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e da organização do planejamento pedagógico

Os achados da pesquisa evidenciam que a indefinição das atribuições pedagógicas do professor eventual tem contribuído para a fragilização de sua atuação e para a recorrência de práticas improvisadas no cotidiano pesquisado, especialmente em situações de ausências inesperadas dos docentes regentes. Essa indefinição repercute não apenas na organização do trabalho pedagógico, mas também no reconhecimento institucional desse profissional, frequentemente associado a um conjunto amplo de tarefas que extrapolam o escopo pedagógico da função, assim como observado por Aranha (2007) em investigação realizada no estado de São Paulo.

Além disso, a análise do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022a; 2022b) revela que o planejamento pedagógico, embora mencionado como uma ação intencional e, em alguns momentos, coletiva, permanece abordado de forma ampla, com centralidade nos planos de aula. Observa-se a ausência de uma explicitação mais sistemática das estratégias coletivas de elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento, bem como da articulação entre seus diferentes níveis, o que limita sua operacionalização no cotidiano escolar e fragiliza a participação do professor eventual nesse processo.

Diante desse cenário, a ação 1 propõe a formalização institucional das atribuições pedagógicas do professor eventual, articulada à explicitação da forma de

organização do planejamento pedagógico adotada pela escola, por meio de um processo formativo, reflexivo e colaborativo. A proposta visa subsidiar mudanças tanto nos documentos institucionais (PPP e Regimento Escolar), quanto nas práticas pedagógicas da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, bem como a sistematização dessas definições em um manual institucional de orientação, a ser entregue a todos os profissionais da escola no início de cada ano letivo e disponibilizada aos novos servidores que ingressarem ao longo do ano.

Com isso, busca-se assegurar maior clareza quanto à atuação do professor eventual no contexto do planejamento pedagógico e da substituição docente, fortalecendo sua inserção no projeto educativo da escola e contribuindo para a continuidade das ações pedagógicas. Além disso, pretende-se garantir que as definições construídas coletivamente sejam sistematizadas e compartilhadas no manual, favorecendo a consolidação de referenciais comuns para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, o Quadro 17, que sistematiza a ação 1, estruturada com base na ferramenta 5W2H.

Quadro 17 – Ação 1: Formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e da organização do planejamento pedagógico

(continua)

5W2H	Descrição
<i>What</i> (O que?)	Formalizar e explicitar, no PPP e Regimento Escolar, as atribuições pedagógicas do professor eventual e a forma de organização do planejamento pedagógico adotada pela instituição, com base nos níveis de planejamento de Vasconcellos (1995), bem como sistematizar essas definições em um manual institucional de orientação.
<i>Why</i> (Por quê?)	Para reduzir a indefinição de funções, evitar a sobrecarga de tarefas não pedagógicas e fortalecer a identidade docente do professor eventual, assegurando que as normativas internas, os fluxos de trabalho e os combinados institucionais sejam compreendidos e apropriados por todos os profissionais da escola, contribuindo para a continuidade pedagógica e o alinhamento institucional das práticas.

(continuação)

5W2H	Descrição
<i>Where</i> (Onde?)	Na Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, utilizando os espaços destinados às reuniões de atividade extraclasse coletivas.
<i>When</i> (Quando?)	A ação será desenvolvida ao longo do segundo semestre letivo de 2026, por meio de cinco reuniões de atividade extraclasse coletiva, respeitando as etapas formativas e deliberativas previstas.
<i>Who</i> (Quem?)	Direção escolar, especialistas, pesquisadora na apresentação dos achados da pesquisa, palestrante convidado vinculado à UFJF ou ao Colégio de Aplicação João XXIII e todos os professores da escola.
<i>How</i> (Como?)	A ação será desenvolvida em etapas: (1) reunião inicial com a equipe gestora, com apresentação dos achados da pesquisa pela pesquisadora; (2) segundo momento, com um encontro para o minicurso formativo, com palestrante convidado, para discussão sobre a importância do planejamento pedagógico coletivo ; (3) momento formativo, conduzido pela pesquisadora, para socialização dos resultados da pesquisa e discussão das atribuições pedagógicas dos professores regentes de turma e eventuais com base na legislação vigente, no PPP e no Regimento Escolar; (4) dois encontros colaborativos para a revisão e a atualização do PPP e do Regimento Escolar, com a incorporação da definição da forma de organização do planejamento, com definição das responsabilidades de cada profissional e o registro formal das atribuições pedagógicas do professor eventual; (5) sistematização, pela equipe gestora, do manual institucional de orientação, com base nas definições construídas coletivamente.
<i>How much</i> (Quanto custa?)	Estima-se um custo aproximado de R\$ 500,00, destinado a despesas operacionais, incluindo gastos com transporte e lanche para o palestrante convidado, gestão e professores no

(conclusão)

5W2H	Descrição
	dia do minicurso formativo, bem como aquisição de papel e impressão de materiais de apoio utilizados nas reuniões de atividade extraclasse coletivas e do manual institucional de orientação (já previsto no orçamento regular da escola ³¹).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a efetivação dessa proposta, prevê-se um conjunto de estratégias organizadas de forma articulada. A ação terá início com uma reunião da pesquisadora com a equipe gestora, na qual serão apresentados os principais achados da pesquisa, evidenciando as fragilidades identificadas na organização do planejamento, na organização do trabalho do professor eventual e seus impactos sobre a continuidade pedagógica. Esse primeiro momento tem como objetivo alinhar com a equipe gestora como se darão os passos que irão subsidiar os encaminhamentos das etapas seguintes.

As etapas subseqüentes da ação serão desenvolvidas após a autorização da direção, no âmbito de cinco reuniões de atividade extraclasse coletivas, com duração de duas horas cada. Após a reunião com a gestão, será promovido um minicurso formativo, destinado à equipe gestora e a todos os professores da escola. Esse encontro contará com a participação de um palestrante convidado, preferencialmente docente ou pesquisador vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ou ao Colégio de Aplicação João XXIII, instituições com as quais a pesquisadora mantém interlocução acadêmica. Essa reunião terá como foco a problematização da importância do planejamento pedagógico coletivo para a organização do trabalho escolar, destacando seu papel na garantia da continuidade pedagógica e na articulação entre os diferentes profissionais da escola.

³¹ Os recursos mencionados referem-se às verbas de manutenção e custeio repassadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais às caixas escolares, bem como aos repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), política pública federal executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinados a despesas de manutenção, custeio e pequenos investimentos necessários ao funcionamento da unidade escolar (Brasil, 2016; Minas Gerais, 2023h). Informações adicionais disponíveis em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/MANUAL-DO-PROGRAMA-DE-MANUTENCAO-E-CUSTEIO.pdf> e <https://www.fnde.gov.br/1ccr/pdde.html>.

A opção por iniciar a ação com esse momento formativo justifica-se pela compreensão de que o planejamento pedagógico não se restringe à elaboração de registros ou documentos, mas constitui um processo que deve estar articulado ao PPP da escola e estruturado em diferentes níveis, conforme destaca Vasconcellos (1995), referencial já discutido na seção 3.2 desta pesquisa. Desse modo, o minicurso também se configurará como espaço de estudo e reflexão coletiva sobre os níveis de planejamento propostos pelo autor, subsidiando posteriormente sua incorporação no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Além disso, ao assumir o planejamento como uma prática coletiva e compartilhada, reconhece-se, conforme apontam Peres *et al.* (2024), que sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade da escola de promover espaços de reflexão e construção conjunta, condição necessária para o fortalecimento da organização do trabalho pedagógico.

O segundo momento formativo será conduzido pela pesquisadora e terá como finalidade a socialização dos achados da pesquisa com o coletivo docente, evidenciando os impactos da indefinição das funções do professor eventual e de seu afastamento dos processos de planejamento sobre a dinâmica pedagógica da escola. Além disso, será feita uma reflexão das atribuições pedagógicas dos professores regentes de turma e eventuais, com base na legislação educacional vigente, no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento escolar. Esse encontro buscará promover a reflexão coletiva sobre a organização do trabalho pedagógico e sensibilizar os docentes quanto à necessidade de maior clareza e corresponsabilização nos processos de planejamento e substituição docente.

Somente após essas etapas de sensibilização e reflexão coletiva, serão destinados dois encontros adicionais de atividade extraclasse coletivas, voltados especificamente ao trabalho colaborativo de revisão e atualização do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. Esses encontros serão coordenados pela direção escolar e pelas especialistas em educação básica, com a participação de todos os professores da escola e terão como objetivo explicitar e registrar, de forma coletiva, as atribuições do professor eventual, a forma de organização do planejamento pedagógico adotada pela instituição, bem como os procedimentos relacionados à sua atuação nos processos de planejamento, substituição docente em caso de absenteísmo e continuidade do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, propõe-se que a definição dos seis níveis de planejamento descritos por Vasconcellos (1995) seja discutida coletivamente e incorporada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, como referência para a organização das práticas de planejamento e da distribuição das responsabilidades pedagógicas. A incorporação dessa definição no PPP permitirá explicitar os níveis de planejamento assumidos institucionalmente, descrever como eles se articulam entre si e de que forma podem orientar a atuação dos professores regentes e eventuais. Ao tornar essa organização visível no PPP, cria-se uma referência comum para o planejamento, favorecendo maior clareza na definição de responsabilidades e procedimentos pedagógicos.

Como desdobramento das alterações realizadas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, propõe-se a elaboração de um manual institucional de orientação, a ser organizado e sistematizado pela equipe gestora da escola, com base nas definições construídas coletivamente ao longo do processo formativo e deliberativo. No ano de implantação dessa ação, o manual será disponibilizado aos profissionais da escola assim que finalizado, considerando que sua elaboração ocorrerá de forma concomitante à revisão dos documentos institucionais.

Ao final do primeiro ano de implementação, recomenda-se a realização de um momento coletivo de avaliação do manual, com o objetivo de analisar sua utilização no cotidiano escolar e identificar possíveis necessidades de adequação. Propõe-se, portanto, que esse processo ocorra ao final de cada ano letivo, em um momento coletivo com a equipe escolar, possibilitando a análise da experiência de uso do material e a realização das modificações necessárias. Após esse processo de revisão anual, o manual deverá ser novamente disponibilizado no início do ano letivo seguinte, sendo entregue de forma sistemática a todos os profissionais da escola na primeira reunião do ano e também aos novos servidores que ingressarem no decorrer do período.

Esse manual tem como finalidade sistematizar, de forma objetiva e acessível, a organização do planejamento pedagógico adotada pela escola, as atribuições pedagógicas dos diferentes profissionais (professores eventuais, professores regentes, especialistas, dentre outros). Além disso, também serão explicitados os fluxos de trabalho, procedimentos relacionados à substituição docente e demais acordos institucionais construídos coletivamente e validados pela gestão escolar.

Além de reafirmar as normativas internas já formalizadas no PPP e no Regimento Escolar, o material funcionará como instrumento de acolhimento e alinhamento pedagógico, contribuindo para que todos os profissionais tenham clareza sobre o funcionamento da escola, sobre os procedimentos a serem adotados em situações de ausência docente, as expectativas em relação à sua atuação e as práticas de planejamento assumidas institucionalmente. A disponibilização sistemática desse manual no início do ano letivo visa reforçar as ações propostas, favorecer a continuidade das práticas pedagógicas ao longo do tempo e minimizar a recorrência de interpretações divergentes ou improvisações no cotidiano escolar, especialmente em contextos de absenteísmo docente ou de ingresso de novos profissionais.

Quanto aos custos da ação, estima-se um valor aproximado de R\$ 500,00; destinado a despesas operacionais relacionadas à realização do minicurso formativo, aos momentos de discussão coletiva no âmbito das reuniões de atividade extraclasse e à confecção do manual institucional de orientação. Desse total, R\$ 200,00 refere-se a despesas pontuais que demandam recurso financeiro adicional, especificamente os gastos com transporte para o palestrante convidado, bem como para o lanche, ofertado a todos os participantes no dia de realização do minicurso.

A parcela restante do valor estimado será destinada à aquisição de papel e à impressão de materiais de apoio, utilizados nas reuniões destinadas à reflexão, à revisão e ao aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, incluindo a impressão do manual institucional de orientação, despesas essas já previstas no orçamento regular da escola, uma vez que se referem a materiais de consumo utilizados rotineiramente nas atividades pedagógicas e administrativas. Ressalta-se que não há previsão de pagamento de honorários, pois a proposta é de que a participação do palestrante ocorra em caráter colaborativo.

A formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual e da organização do planejamento pedagógico, conforme delineada nesta ação, constitui um passo fundamental para o reconhecimento institucional desse profissional no âmbito pedagógico, para a qualificação de sua atuação no cotidiano escolar e para a redução de práticas improvisadas, especialmente em situações de absenteísmo docente. No entanto, a clareza normativa, embora necessária, não é suficiente para garantir, por si só, a efetiva inserção do professor eventual nos processos de planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se imprescindível avançar para a

organização de espaços institucionais que assegurem sua participação nos momentos de planejamento coletivo e seu acesso sistemático aos registros pedagógicos, de modo a fortalecer a articulação entre professores regentes, docentes eventuais e equipe gestora.

4.1.2 Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros

A análise dos dados revelou fragilidades na organização dos espaços de planejamento coletivo no que se refere à participação do professor eventual, bem como no compartilhamento sistemático dos registros pedagógicos. Embora os professores eventuais participem pontualmente de alguns momentos de planejamento coletivo, essa participação ocorre de forma parcial e insuficiente para garantir o acesso sistemático aos planejamentos de todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que demanda a construção de uma organização institucional que amplie e qualifique essa participação.

Diante desse cenário, a ação 2 propõe a institucionalização de um modelo de participação ampliada do professor eventual nos espaços de planejamento coletivo, por meio de um rodízio planejado. Nesse modelo, os professores eventuais participarão dos momentos de planejamento coletivo de forma alternada, seguindo um cronograma previamente definido pela equipe gestora, de modo que, ao longo de um ciclo de reuniões, possam acompanhar os diferentes grupos de turmas.

Concomitantemente à realização das reuniões de planejamento, será instituído o registro dos planejamentos em ambiente digital institucional (*drive*), organizado por ano de escolaridade e também por turma. Esses registros serão realizados nos momentos das reuniões de atividade extraclasse coletivas por meio do uso dos computadores da sala de informática ou dos notebooks disponíveis em todas as salas de aula, garantindo que os encaminhamentos definidos coletivamente fiquem imediatamente disponíveis para consulta. Tal organização visa facilitar o acesso tanto dos professores eventuais quanto da equipe gestora, em especial das especialistas em educação básica, que poderão acompanhar de forma sistemática o que está sendo trabalhado em cada turma.

À medida que os conteúdos forem sendo desenvolvidos em sala de aula, os professores regentes deverão atualizar o planejamento da turma registrado no *drive*,

sinalizando o início do trabalho com cada matéria. Esse procedimento permitirá que, em situações de ausência inesperada, o professor eventual saiba exatamente em que ponto o trabalho pedagógico se encontra, reduzindo improvisações e favorecendo a continuidade das atividades.

A verificação da atualização desses registros será realizada semanalmente pelas especialistas em educação básica, em horário definido por elas ou durante as reuniões de atividade extraclasse coletivas, as quais também serão responsáveis por orientar e reforçar a importância desse procedimento. Busca-se, assim, consolidar uma cultura institucional de registro e acompanhamento do planejamento, contribuindo para que sua execução ocorra de forma mais sistemática e alinhada ao que foi coletivamente definido, enfrentando uma fragilidade evidenciada nas falas das professoras eventuais, que apontaram situações em que alguns professores regentes não seguem o planejamento coletivo, o que compromete a continuidade do trabalho pedagógico.

Além disso, será organizada, no ambiente virtual institucional (*drive*), uma pasta por turma denominada “Plano B”, inspirada no uso da pasta de atividades que foi relatada pela Especialista 2 e pela Eventual 2 durante as entrevistas. Nessa pasta, os docentes deverão disponibilizar atividades alternativas e diversificadas, ainda não utilizadas com as turmas, relacionadas aos conteúdos em desenvolvimento. Esse material poderá ser acionado pelo professor eventual em situações de substituição inesperada, ampliando suas possibilidades de continuidade pedagógica e garantindo maior coerência com o planejamento da turma.

Os professores eventuais também poderão inserir sugestões de atividades na pasta “Plano B”, desde que previamente discutidas nos momentos de planejamento em reuniões de atividade extraclasse coletivas, a fim de verificar se tais atividades ainda não foram desenvolvidas pelos professores regentes. A manutenção e a atualização desse material poderão, assim, ser realizadas de forma compartilhada, garantindo que tanto professores regentes quanto eventuais tenham a oportunidade de contribuir para o aprimoramento contínuo da pasta.

Com essa organização, busca-se superar a lógica de participação pontual e informal do professor eventual no planejamento escolar, promovendo sua inserção efetiva nos processos de planejamento e acompanhamento pedagógico. Ao mesmo tempo, a ação fortalece o papel da equipe gestora na mediação, no monitoramento e

na consolidação de práticas institucionais que assegurem a continuidade pedagógica e a qualificação do trabalho dos eventuais.

Diante desse diagnóstico, apresenta-se, a seguir, o Quadro 18, que sistematiza a ação 2, estruturada com base na ferramenta 5W2H. O quadro sintetiza os objetivos da ação, os sujeitos envolvidos, os espaços e o tempo de realização, bem como os procedimentos previstos para a ampliação da participação do professor eventual nos momentos de planejamento coletivo e para a organização dos registros pedagógicos em ambiente digital institucional.

Quadro 18 – Ação 2: Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros

(continua)

5W2H	Descrição
<i>What</i> (O quê?)	Institucionalização de um modelo de participação ampliada do professor eventual nos espaços de planejamento coletivo, por meio de um rodízio planejado, acompanhado de registro e de compartilhamento sistemático dos planejamentos por ano (realizado coletivamente) e turma (realizado individualmente como um plano de aula) além da organização das pastas do “Plano B” com atividades alternativas por turma.
<i>Why</i> (Por quê?)	Para enfrentar a ausência de planejamento coletivo efetivo entre professores regentes e eventuais e a dificuldade de acesso aos planejamentos em situações de ausência inesperada, fortalecendo a continuidade pedagógica e reduzindo improvisações.
<i>Who</i> (Quem?)	Equipe gestora, professores regentes e professores eventuais.
<i>Where</i> (Onde?)	Na Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, nos momentos formais de planejamento da escola (atividade extraclasses coletivas) e em ambiente digital institucional (<i>drive</i> - utilizando os computadores do laboratório de informática ou os notebooks disponíveis nas salas de aula), organizado por ano e turma, além de pasta digital (<i>drive</i>) do “Plano B”, por turma.

(conclusão)

5W2H	Descrição
<i>When</i> (Quando?)	De forma contínua ao longo do ano letivo, com registros realizados no momento das reuniões de atividade extraclasse coletivas, atualização dos planejamentos, conforme o desenvolvimento dos conteúdos e a verificação semanal pelas especialistas.
<i>How</i> (Como?)	Por meio da participação dos professores eventuais nos momentos de planejamento coletivo em sistema de rodízio; do registro dos planejamentos no <i>drive</i> durante as reuniões; da atualização do andamento dos conteúdos pelos professores regentes; do acompanhamento semanal pelas especialistas; e da organização das pastas do “Plano B” com atividades alternativas por turma.
<i>How much</i> (Quanto?)	Custo financeiro indireto estimado em aproximadamente R\$ 900,00, já previsto no orçamento regular da escola, referente ao consumo de energia elétrica, à impressão de materiais (papel e toner) e à manutenção dos equipamentos utilizados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Como parte da institucionalização de um sistema integrado de planejamento pedagógico e compartilhamento dos registros, propõe-se a adoção de dois modelos padronizados de planejamento, a serem disponibilizados no *drive* institucional da escola (os modelos completos encontram-se disponíveis nos apêndices E e F desta dissertação). O primeiro, apresentado no Apêndice E, consiste em um planejamento pedagógico por ano de escolaridade, com organização trimestral, voltado à organização coletiva das habilidades e dos conteúdos previstos para cada ano de escolaridade, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com base na BNCC e nos Planos de Curso do Estado de Minas Gerais. Esse modelo tem como finalidade oferecer uma visão geral e compartilhada do percurso formativo de cada ano, favorecendo o alinhamento entre os professores regentes, as professoras eventuais e a equipe gestora.

Tal modelo padronizado contempla, inicialmente, a identificação do ano de escolaridade, do trimestre, do ano letivo e da equipe docente, garantindo a

corresponsabilização dos profissionais envolvidos. Em seguida, prevê a organização dos conteúdos por componente curricular, com o registro explícito das habilidades da BNCC, dos Planos de Curso do Estado de Minas Gerais e dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do trimestre, permitindo maior clareza quanto às intencionalidades pedagógicas e o percurso formativo previsto para os estudantes.

Além disso, o instrumento inclui um campo específico destinado ao registro e ao monitoramento do planejamento coletivo, no qual devem constar a data de elaboração conjunta e as revisões realizadas pelos professores ao longo do trimestre, caso seja necessário. Esse registro favorece o acompanhamento sistemático do planejamento por parte dos especialistas.

Ao oferecer uma visão geral e compartilhada do planejamento de cada ano de escolaridade, esse modelo tem como finalidade estabelecer o percurso formativo comum que todas as turmas daquele ano deverão vivenciar ao longo do trimestre, ainda que sejam realizadas as adaptações necessárias em função dos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e das especificidades de cada turma. Nesse sentido, o planejamento por ano define os referenciais de habilidades e de conteúdos a serem desenvolvidos, assegurando maior coerência curricular e unidade no trabalho pedagógico da escola.

Esse instrumento servirá como base para o planejamento por turma, orientando os professores regentes e os eventuais, na elaboração das intervenções pedagógicas e das estratégias de ensino, sem engessar a prática docente. Dessa forma, visa contribuir para a continuidade das ações pedagógicas, especialmente nos contextos de substituição docente, ao oferecer um referencial institucional claro, compartilhado e acessível a todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

A partir desse referencial comum, será adotado um modelo de planejamento pedagógico por turma, apresentado no Apêndice F, que funcionará como um plano de aulas, organizado por dias da semana e componentes curriculares. Esse instrumento tem como objetivo acompanhar, de forma contínua, o desenvolvimento das atividades pedagógicas em cada turma ao longo do trimestre, permitindo o registro organizado e acessível das ações em curso.

Na sequência, prevê campos específicos para o acompanhamento semanal do planejamento em desenvolvimento, estruturados em formato de quadro, nos quais devem ser registrados, para cada dia da semana e componente curricular, os conteúdos trabalhados, os materiais utilizados e a situação de desenvolvimento das

atividades (não iniciado, em andamento ou concluído). Essa estrutura possibilitará identificar, de maneira rápida e objetiva, o que está sendo desenvolvido em cada turma em determinado período, favorecendo o acompanhamento pedagógico e a tomada de decisões pela equipe gestora, no cotidiano escolar e, em especial, em situações de absenteísmo docente.

Um dos diferenciais desse instrumento é a inclusão de um campo específico de orientações para o professor eventual, a ser preenchido semanalmente pelo professor regente. Esse espaço ajudará a orientar a atuação do eventual, especialmente em situações de ausência inesperada, ao indicar encaminhamentos pedagógicos prioritários, como a continuidade do conteúdo em desenvolvimento, a realização de atividades previamente organizadas da pasta do “Plano B” ou as ações de revisão e de consolidação dos conteúdos já trabalhados.

Para os professores regentes, o planejamento por turma sistematizará um trabalho que já é realizado regularmente, correspondente ao plano de aula (Escola Estadual Jardim das Aprendizagens, 2022b), instrumento fundamental no processo de planejamento (Vasconcellos, 1995). Para o professor eventual, constitui-se em um importante instrumento de orientação, sobretudo em situações de ausência inesperada, ao indicar encaminhamentos pedagógicos prioritários e favorecer a continuidade do trabalho pedagógico, reduzindo a necessidade de improvisações.

Ao articular um planejamento de caráter mais geral, estruturado por ano de escolaridade, com um planejamento mais específico e atualizado por turma, a proposta visa assegurar ao professor eventual uma visão mais ampla e integrada do trabalho pedagógico, reduzindo a descontinuidade das ações e fortalecendo práticas coletivas e institucionalizadas de planejamento.

No que se refere aos custos da ação 2, estima-se um gasto indireto anual de aproximadamente R\$ 900,00; relacionado ao consumo de energia elétrica, à utilização de papel e toner para impressão de pautas e registros, bem como à manutenção dos equipamentos de informática utilizados durante os momentos de planejamento coletivo. Ressalta-se que tais despesas já integram o orçamento regular da escola, não sendo necessário aporte financeiro adicional específico para a implementação da ação. Dessa forma, a proposta mostra-se financeiramente viável e sustentável, podendo ser incorporada à rotina institucional da unidade escolar.

Na sequência, apresenta-se a proposta de institucionalização de um protocolo para a organização das substituições docentes em ausências inesperadas,

explicitando os procedimentos e os encaminhamentos pedagógicos a serem adotados pela escola, em articulação com os modelos de planejamento por ano e por turma, anteriormente descritos.

4.1.3 Institucionalização de protocolo para organização das substituições docentes em ausências inesperadas

Os achados da pesquisa evidenciam a inexistência de um protocolo institucional para orientar a organização das substituições docentes em situações de ausências inesperadas, o que tem resultado em práticas recorrentes de improvisação no cotidiano escolar. Relatos das professoras eventuais, das especialistas em educação básica e da equipe diretiva indicam que, na ausência de orientações previamente definidas, as substituições são conduzidas de forma imediatista, sem articulação sistemática com o planejamento pedagógico em andamento, comprometendo a continuidade das ações desenvolvidas nas turmas. A necessidade de um protocolo que direcione a atuação do professor eventual foi, inclusive, apontada pela Vice-diretora e pela Especialista 2, reforçando a pertinência da ação proposta.

Essa ausência de procedimentos institucionais claros faz com que o professor eventual muitas vezes atue sem informações suficientes sobre os conteúdos em desenvolvimento, os materiais utilizados e os encaminhamentos pedagógicos previstos, reforçando uma lógica de trabalho fragmentada e pouco integrada ao trabalho docente coletivo. Tal cenário evidencia a necessidade de que as substituições deixem de ser tratadas como situações excepcionais e passem a ser compreendidas como parte da organização do trabalho pedagógico da escola.

Diante desse contexto, a ação 3 propõe a elaboração e implementação de um protocolo institucional para o professor eventual, destinado a organização das substituições docentes em casos de ausências inesperadas, articulado ao planejamento pedagógico. O protocolo terá como finalidade estabelecer orientações objetivas e procedimentos padronizados que assegurem maior clareza quanto aos encaminhamentos pedagógicos, às responsabilidades dos profissionais envolvidos e ao acesso às informações necessárias para a condução das atividades em sala de aula em situações de ausências inesperadas.

A estrutura do protocolo contemplará, de maneira objetiva, os encaminhamentos a serem adotados desde a comunicação da ausência docente até

a organização da substituição, definindo os procedimentos a serem seguidos em cada etapa do processo. Como etapa inicial, o protocolo preverá a utilização de um formulário digital de ausências, permanentemente disponível no *drive*, por meio do qual os professores regentes irão informar sua falta, bem como registrar, quando for o caso, o tempo estimado de afastamento e anexar documentos comprobatórios, como atestados ou declarações.

Esse instrumento permitirá que a equipe gestora e as especialistas em educação básica tenham acesso prévio, rápido e sistematizado às informações essenciais para o encaminhamento das substituições, o que favorecerá o planejamento das ações ao longo do período de afastamento. Além disso, o formulário poderá ser acessado pelos secretários escolares, o que facilitará os procedimentos relacionados ao controle de frequência e ao preenchimento do livro de ponto. Dessa forma, o instrumento tenderá a atender simultaneamente às demandas pedagógicas e administrativas da escola, fortalecendo a articulação entre os diferentes setores envolvidos na organização do trabalho escolar.

Ao prever que o formulário seja disponibilizado em ambiente digital institucional, com acesso da direção, das especialistas em educação básica e da secretaria escolar, o protocolo eliminará a necessidade de múltiplos repasses de informação entre os profissionais. Assim, a comunicação da ausência deixará de depender de encaminhamentos sucessivos — como o envio da informação à direção, posteriormente às especialistas e, por fim, ao professor eventual — e passará a ocorrer de forma direta, simultânea e transparente entre os setores responsáveis, reduzindo ruídos de comunicação e agilizando os encaminhamentos pedagógicos para o professor eventual.

De forma prática, o protocolo deverá orientar que, ao ser identificada uma ausência inesperada, a direção ou o especialista responsável realize a consulta ao planejamento atualizado da turma, disponível em ambiente digital institucional, verificando os conteúdos em andamento e as sugestões de atividades na pasta do “Plano B”. A partir dessas informações, o professor eventual será encaminhado à turma com orientações pedagógicas claras, reduzindo a necessidade de improvisação e favorecendo a continuidade do trabalho desenvolvido.

Nesse processo, a equipe pedagógica, principalmente as especialistas em educação básica, assumirá papel central na mediação e no acompanhamento das

substituições, permanecendo como referência para o professor eventual ao longo do turno, quando necessário.

Além disso, o protocolo preverá instrumentos simples de registro das substituições realizadas pelos eventuais, possibilitando o acompanhamento sistemático dessas situações pela equipe gestora. Esses registros permitirão avaliar a efetividade do protocolo, identificar ajustes necessários e consolidar uma cultura institucional de organização, acompanhamento e corresponsabilização pelo trabalho pedagógico. O modelo completo do protocolo institucional, encontra-se disponível no Apêndice G desta dissertação.

Ao institucionalizar um protocolo para a organização das substituições docentes, busca-se que a escola avance no enfrentamento das fragilidades identificadas pela pesquisa, e fortaleça a continuidade pedagógica, qualificando a atuação do professor eventual e reforçando o papel da gestão escolar na coordenação e no acompanhamento dos processos pedagógicos. Essa ação, articulada às demais propostas do PAE, busca contribuir para transformar situações marcadas pela improvisação em práticas organizadas e planejadas. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, o Quadro 19, que sistematiza a ação 3.

Quadro 19 – Ação 3: Institucionalização de protocolo para organização das substituições docentes em ausências inesperadas

(continua)

5W2H	Descrição
<i>What</i> (O quê?)	Elaborar e implementar um protocolo para orientar a organização das substituições docentes em situações de ausências inesperadas, incluindo a formalização da comunicação da ausência por meio de formulário digital.
<i>Why</i> (Por quê?)	Para reduzir práticas improvisadas nas substituições, assegurar maior continuidade pedagógica, organizar previamente as informações sobre a ausência docente, otimizar os fluxos pedagógicos e administrativos e orientar de forma clara a atuação do professor eventual.

(conclusão)

5W2H	Descrição
<i>Who</i> (Quem?)	Direção escolar, especialistas em educação básica e secretários escolares, com a participação dos professores regentes no preenchimento do formulário e dos professores eventuais na execução das substituições.
<i>Where</i> (Onde?)	Em ambiente digital institucional (<i>drive</i>) da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens.
<i>When</i> (Quando?)	De forma contínua ao longo do ano letivo, com o acompanhamento periódico de sua aplicação pela gestão escolar.
<i>How</i> (Como?)	Por meio do protocolo; com definição de fluxos claros de encaminhamento das substituições, incluindo a utilização de formulário digital para a comunicação da ausência docente, com registro do tempo estimado de afastamento e anexação de documentos, quando necessário; acesso ao planejamento atualizado no <i>drive</i> ; uso das atividades do “Plano B”; registro do eventual do que foi feito nas substituições; e acompanhamento sistemático pela equipe pedagógica.
<i>How much</i> (Quanto?)	Custo financeiro indireto estimado em aproximadamente R\$ 200,00, já previsto no orçamento regular da escola, relacionado à impressão pontual do protocolo (se necessário), ao uso de energia elétrica e à utilização de equipamentos de informática para elaboração, registro e acompanhamento do documento, sem necessidade de aporte financeiro adicional específico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Encerradas as ações propostas, o próximo item apresenta o detalhamento do processo de monitoramento e de revisão do Plano de Ação Educacional.

4.1.4 Monitoramento e revisão das ações do Plano de Ação Educacional

O monitoramento e a revisão das ações constituem etapas fundamentais do PAE e tem como objetivo verificar se as estratégias delineadas estão sendo

implementadas conforme o planejado e se contribuem para o enfrentamento dos problemas identificados ao longo desta pesquisa.

O monitoramento das ações propostas nos itens 4.1.1 (Formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual), 4.1.2 (Institucionalização de espaços de planejamento coletivo com participação do professor eventual e compartilhamento dos registros) e 4.1.3 (Institucionalização de protocolo para a organização das substituições docentes em situações inesperadas) será realizado de forma processual envolvendo a direção, os especialistas, os professores regentes de turma e os professores eventuais.

Para esse fim, serão utilizados diferentes instrumentos de acompanhamento, sob a responsabilidade da equipe gestora, em especial das especialistas em educação básica, tais como:

- Verificação periódica dos registros de planejamento compartilhados no *drive* da escola;
- Análise dos registros realizados pelos professores eventuais após as substituições;
- Análise dos registros realizados pelos professores regentes no formulário digital de comunicação das ausências;
- Observação da participação dos professores eventuais nos momentos de planejamento coletivo, de acordo com a escala;
- Escuta sistemática dos profissionais envolvidos, especialmente durante reuniões de atividade extraclasse coletivas;
- Avaliação e adequação do manual institucional de orientação, considerando sua clareza, aplicabilidade e alinhamento às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Esses procedimentos permitirão identificar avanços, limites e desafios na execução das ações, bem como possíveis ajustes necessários para que o PAE permaneça alinhado às necessidades reais da escola.

A revisão das ações ocorrerá de forma periódica, preferencialmente ao final de cada trimestre letivo, momento em que a equipe gestora analisará os dados provenientes dos registros do *drive*, dos formulários de comunicação de ausência, das avaliações relativas à utilização do manual e deliberará sobre a manutenção ou reformulação das estratégias adotadas.

Dessa forma, o monitoramento e a revisão do PAE constituem-se como elementos importantes para as ações propostas ao permitir que os registros produzidos no cotidiano escolar sejam utilizados como subsídios para a tomada de decisão da gestão, contribuindo para a consolidação de práticas de gestão que valorizem o planejamento coletivo, reconheçam o papel pedagógico do professor eventual e assegurem maior continuidade das ações desenvolvidas em sala de aula, mesmo em contextos de ausências inesperadas. Apresenta-se, a seguir, o Quadro 20, que sistematiza a ação 4.

Quadro 20 – Ação 4: Monitoramento e revisão das ações do Plano de Ação Educacional

5W2H	Descrição
<i>What</i> (O quê?)	Monitorar e revisar as ações do PAE (Itens 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3).
<i>Why</i> (Por quê?)	Verificar a efetividade das ações e realizar ajustes, conforme as necessidades da escola.
<i>Who</i> (Quem?)	Direção, vice-direção, especialistas em educação básica, professores regentes e eventuais.
<i>Where</i> (Onde?)	Nas reuniões de atividade extraclasse coletivas na Escola Estadual Jardim das Aprendizagens.
<i>When</i> (Quando?)	Acompanhamento contínuo e revisão trimestral.
<i>How</i> (Como?)	Análise de registros, observação das práticas, escuta dos profissionais e discussão coletiva.
<i>How much</i> (Quanto custa?)	Custo financeiro indireto, estimado em aproximadamente R\$ 200, já previsto no orçamento regular da escola, relacionado ao uso de energia elétrica, equipamentos de informática e materiais de registro durante as reuniões de acompanhamento, sem a necessidade de aporte financeiro adicional específico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O conjunto de ações delineado no PAE encerra o percurso analítico desta pesquisa ao propor encaminhamentos para os desafios identificados no contexto investigado. Diante disso, a seguir, as considerações finais retomam os principais achados, refletindo sobre as contribuições do trabalho para a escola investigada e

para o campo da gestão educacional, bem como sobre seus limites e possibilidades de aprofundamento em pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de reflexões suscitadas pela atuação profissional da pesquisadora, em uma escola pública estadual dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere às dinâmicas envolvendo a atuação do professor eventual. A observação de desafios relacionados à organização do trabalho pedagógico, à continuidade das ações pedagógicas em sala de aula e ao papel atribuído ao planejamento pedagógico nesse contexto motivou a realização do estudo. Diante desse cenário, a investigação foi orientada pela seguinte questão: qual é o papel do planejamento pedagógico na atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos iniciais em Minas Gerais?

Nesse sentido, o objetivo geral da investigação consistiu em compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos iniciais em Minas Gerais. Para alcançar tal objetivo, foram definidos como objetivos específicos: (i) descrever as práticas de gestão e a atuação do professor eventual, com ênfase no planejamento pedagógico; (ii) analisar o espaço destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão e suas implicações para a atuação do professor eventual; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional voltado para o planejamento pedagógico, contemplando a atuação da gestão e do professor eventual, visando à manutenção de práticas exitosas e à mitigação de problemas.

A investigação foi orientada pela hipótese de que a ausência de momentos coletivos de planejamento entre professores regentes e eventuais contribui para fragilidades na organização do trabalho pedagógico, indicando limitações nas práticas de gestão quanto à valorização desse aspecto. Esse percurso investigativo possibilitou, através dos dados obtidos ao longo da pesquisa, descrever e analisar a realidade investigada, a partir das práticas concretas de gestão e da atuação do professor eventual. A leitura dos documentos institucionais e das entrevistas permitiu compreender como o planejamento pedagógico é concebido, organizado e operacionalizado no cotidiano escolar, bem como identificar limites na sua efetivação como prática coletiva, especialmente no que se refere à inserção sistemática do professor eventual.

A partir desse percurso analítico, a dissertação está estruturada em quatro capítulos, organizados de modo a apresentar, progressivamente, o percurso teórico,

metodológico, analítico e propositivo da pesquisa. O Capítulo 1 corresponde à Introdução, na qual são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e os procedimentos metodológicos que orientaram o estudo. Na sequência, o Capítulo 2, intitulado “A gestão escolar e o planejamento pedagógico: contextualização”, tem caráter descritivo e busca situar a pesquisa, a partir dos marcos normativos nacionais e estaduais que orientam a gestão escolar e o planejamento pedagógico, incluindo o recorte específico sobre o professor eventual na rede estadual de Minas Gerais.

O Capítulo 2 também apresenta a caracterização da Escola Estadual Jardim das Aprendizagens e descreve a estrutura da gestão escolar e as diretrizes formais do planejamento pedagógico previstas nos documentos institucionais, especialmente no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar. Essa contextualização evidencia que, embora a legislação valorize o planejamento pedagógico como prática coletiva e estruturante da gestão democrática, sua efetivação no cotidiano escolar pesquisado, especialmente no que se refere à atuação do professor eventual em situações de ausência docente, apresenta desafios.

No Capítulo 3, intitulado “O planejamento pedagógico na prática: interfaces entre o referencial teórico e os dados produzidos pela pesquisa”, o objetivo foi analisar o planejamento pedagógico a partir do diálogo entre os referenciais teóricos da gestão escolar e da gestão pedagógica e os dados empíricos produzidos na pesquisa. Inicialmente, o capítulo retoma conceitos e abordagens sobre gestão escolar, gestão pedagógica e planejamento pedagógico, articulando-os à discussão sobre o absenteísmo docente e o papel do professor eventual. Em seguida, apresenta os procedimentos metodológicos adotados e analisa os dados produzidos por meio da leitura de atas e pautas de reuniões de atividade extraclasse coletivas e das entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professoras eventuais.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa permitiram descrever de forma aprofundada a realidade investigada. A análise dos documentos institucionais e das entrevistas possibilitou compreender como se organizam as práticas de gestão e a atuação do professor eventual no cotidiano escolar, evidenciando a centralidade e as fragilidades atribuídas ao planejamento pedagógico e, simultaneamente, as vulnerabilidades relacionadas à participação sistemática desse profissional nos momentos de planejamento coletivo. Os dados também permitiram analisar o espaço efetivamente destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão,

revelando que, embora reconhecido como elemento fundamental da prática docente, ele nem sempre se materializa de forma coletiva e articulada. Como resultado, a atuação do professor eventual tende a ocorrer de maneira fragmentada, marcada por improvisações, especialmente em situações de ausências inesperadas de docentes regentes de turma.

Nesse sentido, os achados do estudo permitem afirmar que o planejamento pedagógico exerce papel importante na atuação do professor eventual, na medida em que seu acesso, ou a ausência dele, impacta diretamente a continuidade das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, a hipótese que orientou esta investigação foi confirmada, uma vez que a inexistência de momentos coletivos de planejamento entre professores regentes de turma e eventuais contribui para fragilidades na organização do trabalho pedagógico e evidencia limites nas práticas de gestão escolar.

A partir dessas evidências, conclui-se que a participação efetiva do professor eventual nos momentos de construção do planejamento pedagógico, assim como o seu acesso aos planejamentos elaborados de forma coletiva e aos planejamentos individuais dos professores regentes de turma, constitui condição fundamental para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. A ausência desses referenciais compromete a articulação das ações pedagógicas e tende a fragilizar a atuação do professor eventual, especialmente em contextos de ausências docentes inesperadas.

A pesquisa também permitiu concluir que o reconhecimento do papel pedagógico do professor eventual pela equipe gestora é elemento central para o enfrentamento dessas fragilidades. Compreender sua atuação não apenas como uma solução administrativa para a ausência de professores regentes de turma, mas como parte integrante do trabalho pedagógico da escola, revela-se essencial para a garantia das aprendizagens dos estudantes e para a efetiva continuidade das ações educativas.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de que a gestão escolar estabeleça ações previamente delimitadas e organizadas para os momentos de ausência docente, que explicitem a atuação dos professores eventuais, definam as responsabilidades dos professores regentes de turma e dos especialistas em educação básica, e orientem institucionalmente esses processos. A inexistência de diretrizes claras para tais situações tende a intensificar práticas de improvisação e desorganização (César, 2020), ampliando a sobrecarga de trabalho da equipe gestora

e dos próprios professores eventuais (Carvalho; Oliveira; Lima, 2014; Eugênio; Souza; Di Lauro, 2017).

Além disso, destaca-se a necessidade de que a centralidade do planejamento pedagógico, reconhecida no discurso institucional, materialize-se de forma concreta nas práticas de gestão, especialmente no momento de sua elaboração e de disponibilização dos registros. Para isso, faz-se necessário que o planejamento seja concebido como um processo intencional, coletivo e articulado, e não apenas como uma exigência de caráter burocrático (Alves; Araújo, 2009; Fortes *et al.*, 2018).

Como desdobramento das conclusões apresentadas, o PAE apresentado no Capítulo 4 propôs ações voltadas à formalização das atribuições pedagógicas do professor eventual, à institucionalização de espaços de planejamento coletivo com compartilhamento de registros e à organização de um protocolo para atuação do professor eventual em casos de substituições docentes de ausências inesperadas. Essas propostas buscam fortalecer a gestão pedagógica da escola investigada, valorizando o planejamento como prática coletiva e estruturante do trabalho pedagógico, contribuindo para a mitigação dos problemas identificados.

Embora o PAE represente uma resposta aos principais problemas identificados pela pesquisa, é necessário reconhecer que este estudo apresenta limites decorrentes de seus objetivos e de seu delineamento metodológico. Ao concentrar-se em compreender o papel do planejamento pedagógico na atuação do professor eventual, a investigação não se propôs a acompanhar a implementação das ações previstas no PAE, tampouco a avaliar seus impactos sobre as práticas de gestão ou sobre a atuação docente ao longo do tempo.

Do mesmo modo, por tratar-se de um estudo de caso, circunscrito a uma escola pública estadual dos anos iniciais em Minas Gerais específica, não foram realizadas análises comparativas entre diferentes escolas, redes de ensino ou contextos educacionais de outros estados. Além disso, embora o planejamento pedagógico seja reconhecido como elemento central da organização do trabalho docente, esta pesquisa não teve como objetivo analisar seus efeitos diretos sobre a aprendizagem dos estudantes, concentrando-se nas interfaces entre gestão escolar, planejamento pedagógico e atuação do professor eventual.

Nesse sentido, estudos futuros poderão aprofundar essa investigação por meio do acompanhamento da implementação do PAE, da realização de análises comparativas entre diferentes redes de ensino e do desenvolvimento de estudos

longitudinais que considerem, inclusive, indicadores relacionados aos processos e resultados de aprendizagem, ampliando a compreensão sobre o papel do planejamento pedagógico na atuação dos professores eventuais no contexto da educação pública nacional.

Para além das proposições apresentadas, os achados desta pesquisa também evidenciam a necessidade de ampliar o debate no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere às condições de trabalho dos profissionais da educação. As situações relatadas ao longo da investigação apontam que desafios relacionados ao planejamento pedagógico, à organização das substituições docentes e à inserção do professor eventual não podem ser compreendidos apenas como questões de gestão interna de uma única escola.

Tais desafios também se articulam a um contexto mais amplo marcado pelo adoecimento docente, pela intensificação e sobrecarga do trabalho da gestão escolar e pela complexidade da gestão de pessoas em instituições que precisam lidar cotidianamente com situações inesperadas, ao mesmo tempo em que respondem a múltiplas demandas pedagógicas, administrativas, financeiras, dentre outras. Nesse sentido, torna-se relevante que as políticas educacionais avancem na construção de estratégias que considerem essas dimensões, contribuindo para a melhoria das condições de trabalho nas escolas e para o fortalecimento da organização do trabalho pedagógico e da gestão.

No que se refere à relevância social e acadêmica, esta pesquisa contribui ao dar visibilidade a um profissional ainda pouco explorado na literatura, o professor eventual, bem como ao problematizar sua inserção nos processos de planejamento pedagógico no contexto da escola pública.

Do ponto de vista da trajetória profissional da pesquisadora, o desenvolvimento desta dissertação possibilitou um aprofundamento teórico e analítico sobre a gestão escolar e o planejamento pedagógico, promovendo um olhar mais crítico e sistematizado sobre a atuação do professor eventual e sobre os processos organizacionais que sustentam essa função. A elaboração do Plano de Ação Educacional fortalece uma postura profissional mais reflexiva e propositiva, orientada pela análise de dados e pela busca de intervenções institucionais viáveis, contribuindo para o aprimoramento da prática profissional no contexto da escola pesquisada.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das reflexões sobre o planejamento pedagógico no campo da gestão escolar,

especialmente no que se refere à atuação do professor eventual nos anos iniciais do ensino fundamental, reafirmando a centralidade do planejamento coletivo como elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para a garantia da continuidade das aprendizagens dos estudantes, em situações de absenteísmo docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. (Org.). **Gestão escolar**: administração, supervisão, orientação e inspeção – dimensões teóricas, práticas e institucionais. 1. ed. Guarujá (SP): Editora Científica Digital, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/isbn/978-65-5360-067-6>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.
- ALVES, R. P.; ARAÚJO, D. A. C. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. **Anais Sciencult**, Paranaíba (MS), v. 1, n. 1, p. 389-396, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3449/3422>. Acesso em: 2 out. 2024.
- ANDRADE, F. M. **O absenteísmo docente na Escola Caic Senador Carlos Jereissati - Maranguape/CE**. 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: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13551>. Acesso em: 28 set. 2024.
- ARANHA, W. L. A. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara (SP), 2007. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1068.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1977.
- BERNADO, E. S.; BORDE, A. M. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a Meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 254–273, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/2423>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BERNADO, E. S.; BORDE, A. M.; CERQUEIRA, L. M. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara (SP), v. 22, n. esp. 1, p. 31–48, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10782>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BONOTO, V. **O absenteísmo docente na rede municipal de Juiz de Fora: o caso das escolas de uma mesma região e suas implicações ao trabalho da gestão escolar**. 2015. 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), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2292>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

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: 25 mar. 2025.

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://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Sobre o PDDE. *In*: **FNDE Gov.br**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/pdde.html>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *In*: **MEC Gov.br**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAIXETA, B. C. **Contrastes entre as atribuições, perspectivas e normativas sobre os especialistas em educação básica das escolas estaduais da SRE Uberlândia**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação

Docente para a Educação Básica) – Universidade de Uberaba, Uberlândia (MG), 2024. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/2891>. Acesso em: 23 set. 2025.

CAROLINO, S. G.; *et al.* Formação continuada de gestores escolares no Brasil: uma revisão sistemática da literatura sobre políticas e suas perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia (MG), v. 13, n. 1, p. 1–16, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68698>. Acesso em: 27 out. 2025.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. *In*: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 221–247.

CARVALHO, C. P.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50–76, set./dez. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2856>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CÉSAR, F. R. M. **Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática**: estudo de caso em uma escola de ensino médio no município de Guaraciaba do Norte – Ceará. 2020. 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, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12283>. Acesso em: 15 maio 2025.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 163–174, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 483–495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DE SOUZA, S. A. Os sentidos da separação entre gestão pedagógica e gestão escolas nas políticas públicas educacionais do Paraná. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 19, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25442>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DELCHIARO, E. C. **Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas**: validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10164/1/Eliana%20Chiavone%20Delchiaro.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

DIÉGUES, D. C. K. **Formação continuada de professoras e professores de Educação Física da rede municipal de Juiz de Fora/MG: olhares para a prática pedagógica e os espaços formativos.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13766/1/deborahcristinakellerdi%c3%a9gues.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113–118, abr./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2025.

ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS. **Projeto Político-Pedagógico** – PPP. [S. l.: S. n.]: 2022a.

ESCOLA ESTADUAL JARDIM DAS APRENDIZAGENS. **Regimento Escolar**. [S. l.: S. n.]: 2022b.

EUGÊNIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, A. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplage em revista**, São Carlos (SP), v. 3, n. 2, p. 179-194, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756522016/552756522016.pdf>. Acesso em 23 set. 2025.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133–157.

FERNANDES, F. S.; *et al.* Absenteísmo docente: desafios para as políticas públicas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9880/4665>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FORTES, M. A. S.; *et al.* Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga (SP), v. 3, n. 2, p. 315–324, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/399/196/1299>. Acesso em: 2 set. 2024.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2008.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 127-142.

GESQUI, L. C. Formação e condições de professores eventuais atuantes na rede pública estadual. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu (MG).

Anais [...]. Caxambu (MG): ANPEd, 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt08-5344-int.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992. p. 31-61.

INEP. Assessoria de Comunicação Social. Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: **Inep Gov.br**, Brasília, 14 ago. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 5 jun. 2025.

INEP. Assessoria de Comunicação Social. Minas Gerais avança nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: **Inep Gov.br**, Brasília, 14 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/minas-gerais-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 jun. 2025.

JESUS JÚNIOR, J. E. **Gestão educacional**: um estudo da dimensão pedagógica no município de Ibotirama – Bahia. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/59f8d9c9-f2bb-409c-8e04-a4559d38411b>. Acesso em: 5 jul. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 221–247.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo. *In*: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 339-346.

LÜCK, H. (org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1–195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Vol. 4. Belo Horizonte: Editora Vozes Limitada, 2012.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262–280, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/82957>. Acesso em: 19 out. 2024.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

MACHADO, H. A.; *et al.* As tecnologias digitais e a educação: o WhatsApp como ferramenta pedagógica. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 8, p. 1-19, ago. 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2940/1887>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MANTOVANI, A. S. O centro de educação aberta e continuada a distância como instrumento do ensino/aprendizagem para a formação continuada de professores. **Revista Even. Pedagóg.**, Sinop (MT), v. 8, n. 2 (22. ed.), p. 608–626, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10016>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MARAFON, A. C. M.; *et al.* O professor eventual nas aulas de matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS 2., 2004, Bauru (SP). **Anais [...]** Bauru (SP): SE&PQ; USC, 2004. p. 1-5. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt2/01.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MARTINS, P. S. Planejamento e plano nacional de educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, n. 39, p. 91-118, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.aslegis.org.br/files/cadernos/2010/Caderno39/08_-_planejamento_e_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

MARTINS, R. F.; ARAUJO, A. L. G.; AMORIM, M. A. Vínculo de trabalho e adoecimento docente: análise das licenças dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rjtX5czHXYnsWLRJgnMbnJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

MEDEIROS, I. L. P. Gestão democrática e escolha do diretor de escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 51-62.

MILITÃO, S. C. N.; MILITÃO, L. S. C. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes**, Itatiba (SP), v. 37, p. 1-14, 2018. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/614>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 869, de 05/07/1952**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: ALMG, 1952. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 15.077, de 21/12/1972**. Delega competência a Secretários de Estado e Dirigentes de órgãos autônomos para decidir sobre assuntos que menciona e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 1972. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/15077/1972>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 28.039, de 02/05/1988**. Dispõe sobre a concessão de licença para tratar de interesses particulares ao funcionário público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 1988. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/28039/1988/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração. **Resolução 2321, de 30/06/1992**. Dispõe sobre a concessão de licença para tratar de interesses ao servidor público do estado de Minas Gerais, poder executivo. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração, 1992. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=24682&marca=>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 43.307, de 29/04/2003**. Dispõe sobre o procedimento de liberação dos servidores públicos para exercício de mandato eletivo em diretoria de entidade sindical. Belo Horizonte: ALMG, 2003. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/43307/2003/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 15.293, de 05/08/2004**. 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/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução nº 59, 28 de novembro de 2005**. Regulamenta a concessão de licença por motivo de doença em pessoas da família para servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo e função pública no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, prevista no art. 176 da Lei Estadual nº 869 de 05 de julho de 1952. Belo Horizonte: SEPLAG, 2005a. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/resolucao-no-59-28-de-novembro-de-2005>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 666, de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte: SEE, 2005b. Disponível em: https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1807-resolucao-see-n%C2%BA-666-de-07-de-abril-de-2005?layout=print. Acesso em: 22 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 45.085, de 08/04/2009**. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Belo Horizonte: ALMG, 2009. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/45085/2009/?cons=1>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei Complementar nº 121, de 29/12/2011**. Altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, que institui o Regime Próprio de Previdência e Assistência Social dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/121/2011/?cons=1>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei Complementar nº 129, de 08/11/2013**. Contém a Lei Orgânica da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais - PCMG -, o regime jurídico dos integrantes das carreiras policiais civis e aumenta o quantitativo de cargos nas carreiras da PCMG. Belo Horizonte: ALMG, 2013a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/129/2013/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução SEPLAG nº 119, de 27 de dezembro de 2013**. Estabelece procedimento para a concessão de afastamento do trabalho por motivo de saúde a servidor não titular de cargo de provimento efetivo em exercício no serviço público estadual. Belo Horizonte: SEPLAG, 2013. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/resolucao-seplag-no119-de-27-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Orientação de serviço SCAP nº 001/2016**. Licença maternidade (salário maternidade, prorrogação e estabilidade provisória) aplicada às servidoras estaduais vinculadas ao Regime Geral de Previdência Social – RGPS. Revogação da orientação de serviço SCAP Nº 021/2011. Belo Horizonte: SEPLAG, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Advocacia Geral do Estado. Controladoria Geral do Estado. **Resolução Conjunta SEPLAG/AGE/CGE nº 9.720, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre o acúmulo de cargos, empregos e funções públicas, no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional, em relação ao exercício de mandato eletivo. Belo

Horizonte: SEPLAG/AGE/CGE, 2017a. Disponível em: <https://advocaciageral.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/2017-resolucaoconjunta-9.720-seplag-age-cge.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 3.670, de 28 de dezembro de 2017**. Regulamenta o disposto no Decreto Estadual n.º 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Belo Horizonte: SEE, 2017b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/Resolucao-SEE-n%C2%B0-3.670-de-28-de-dezembro-de-2017-Atualizada-e-compilada.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Acervo de Notícias. Números do Regime de Estudo não Presencial mostram envolvimento e interesse de alunos e professores da rede estadual de Minas Gerais. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 29 maio 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/story/10878-numeros-do-regime-de-estudo-nao-presencial-mostram-envolvimento-e-interesse-de-alunos-e-professores-da-rede-estadual-de-minas-gerais>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE, 2021a. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/55-2021/13698-resolucao-cee-n-481-1-de-julho-2021>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 165, de 17 de setembro de 2021**. Estabelece regras gerais para a concessão de licença-paternidade aos servidores públicos e aos militares do Estado. Belo Horizonte: [S. n.], 2021b. Disponível em: <https://educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/LEI-COMPLEMENTAR-No-165-DE-17-DE-SETEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 48.249, de 05/08/2021**. Dispõe sobre a concessão de licença para tratamento de saúde para servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo no âmbito da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Belo Horizonte: ALMG, 2021c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48249/2021/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 48.176, de 15/04/2021**. Dispõe sobre as concessões de afastamento para estudo ou aperfeiçoamento profissional ao servidor público da Administração direta, autárquica

e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2021d. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48176/2021/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução SEPLAG nº 043, de 14 de junho de 2021**. Estabelece os fluxos, as diretrizes e os formulários referentes às concessões de afastamento para estudo ou aperfeiçoamento profissional ao servidor público da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Belo Horizonte: SEPLAG, 2021e. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=195989&marc=>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Acervo de Notícias. Regime de Estudo não Presencial da rede estadual de Minas Gerais completa um ano com histórico de aprendizado e garantia do vínculo dos alunos com a escola. *In*: educacao.mg.gov.br, Belo Horizonte, 24 maio 2021f. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11391-regime-de-estudo-nao-presencial-da-rede-estadual-de-minas-gerais-completa-um-ano-com-historico-de-aprendizado-e-garantia-do-vinculo-dos-alunos-com-a-escola>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 48.415, de 10/05/2022**. Dispõe sobre delegação de competência para a prática dos atos que menciona, no âmbito da Administração Pública do Poder Executivo. Belo Horizonte: ALMG, 2022a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48415/2022/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 48.368, de 17/02/2022**. Regulamenta a Lei Complementar nº 165, de 17 de setembro de 2021, que estabelece regras gerais para a concessão de licença-paternidade aos servidores públicos e aos militares do Estado, no âmbito da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Belo Horizonte: ALMG, 2022b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/48368/2022/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução SEPLAG nº 052, de 27 de julho de 2022**. Dispõe sobre os procedimentos referentes ao ato de liberação para afastamento de servidor para exercer mandato eletivo em diretoria de entidade sindical. Belo Horizonte: SEPLAG, 2022c. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=201152&marc=>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução SEPLAG nº 036, de 10 de maio de 2022**. Dispõe sobre exame admissional por meio de atestado de saúde ocupacional emitido por profissional médico assistente ou resultado de exame admissional de aptidão emitido pela Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional da SEPLAG. Belo Horizonte: SEPLAG, 2022d. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEPLAG%20N%C2%BA%20036%2C%20DE%2010%20DE%20MAIO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022**. Estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Belo Horizonte: SEE, 2022e. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-782-de-04-de-novembro-de-2022/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Normativa ASIE nº 01/2022**. Orienta as Superintendências Regionais de Ensino e, respectivamente, as Diretorias Educacionais e o Serviço de Inspeção escolar quanto à revisão/adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares das escolas municipais, sem sistema próprio e instituições de ensino privadas e comunitárias de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2022f. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20ASIE%20N%C2%BA%2001%202022.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022**. Fixa normas credenciamento e credenciamento para e de entidades mantenedoras e para autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação reconhecimento de de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2022g. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20n%C2%BA%20486,%20de%2021%20de%20janeiro%20de%202022%20\(1\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20n%C2%BA%20486,%20de%2021%20de%20janeiro%20de%202022%20(1).pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.925, de 10 de novembro de 2023**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino da Rede Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023a. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2024/03/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-SEE-N%C2%BA-4925-10_11_2023_231114_100648.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Portal NTE. Secretaria de Educação desenvolve novo Diário Escolar Digital com auxílio dos professores. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2023b. Disponível em <https://portalnte.educacao.mg.gov.br/index.php/home/banco-de-noticias/810-secretaria-de-educacao-desenvolve-novo-diario-escolar-digital-com-auxilio-dos-professores?hitcount=0>: Acesso em: 31 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2023c. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 22 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 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, 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Resolução Conjunta SEPLAG/SEJUSP n.º 10.729, de 22 de março de 2023**. Estabelece diretrizes e procedimentos relativos a concessão da licença para tratamento de saúde, no âmbito da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Belo Horizonte: SEPLAG. SEJUSP, 2023e. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=204368&marc=>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução SEPLAG n.º 015, de 9 de fevereiro de 2023**. Altera a Resolução SEPLAG n.º 036, de 10 de maio de 2022, que dispõe sobre exame admissional por meio de atestado de saúde ocupacional emitido por profissional médico assistente ou resultado de exame admitido de aptidão emitido pela Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SCPMSO/SEPLAG. Belo Horizonte: SEPLAG, 2023f. Disponível em: https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=203811&marc=&utm_source=. Acesso em: 23 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes do Conselho de Classe 2023**. Belo Horizonte: SEE, 2023g. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/diretrizes-conselho-de-classe-2023/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do Programa de Manutenção, Custeio e Conservação da Unidade Escolar**. Belo Horizonte: SEE, 2023h. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/MANUAL-DO-PROGRAMA-DE-MANUTENCAO-E-CUSTEIO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MINAS GERAIS. **Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais 2024**. [S. l.: S. n.]: 2024a. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ec9c0100-72ec-4048-b94c-6fd37374aff1/page/p_3per9lavyc. Acesso em: 11 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 5.085, de 30 de outubro de 2024**. 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. Belo Horizonte: SEE, 2024b. Disponível em:

<https://educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf>. Acesso em: 28 mar. 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, 2024c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-968-2024/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Articulação educacional. **Memorando-Circular nº 135/2024/SEE/SE – Orientação**. Orientações para integralização da carga horária do ano letivo 2024 nas escolas da rede estadual de ensino. Belo Horizonte: SEE/SE, 2024d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.053, de 09 de agosto de 2024**. Dispõe sobre os critérios e define procedimentos para a contratação por tempo determinado para o exercício de funções do Quadro de Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2024e. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/5053-24-r-Public.-10-08-24.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 62/2024/SEE/SE – Orientação**. Orientações para garantia da oferta dos dias letivos e da carga horária aos estudantes. Belo Horizonte: SEE, 2024f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2024g. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 170/2024/SEE/SB – Orientação**. Orientações sobre os procedimentos pedagógicos para os casos previstos no art. 138 da Resolução SEE nº 4.948/2024 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2024h.

MINAS GERAIS. Portal do Servidor: *In: servidor.mg*, [S. l.] 2024i. Disponível em: <https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei Complementar nº 176, de 12/07/2024**. Altera a Lei Complementar nº 121, de 29 de dezembro de 2011, que altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, que institui o Regime Próprio de Previdência e Assistência Social dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2024j. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/176/2024/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de competência dos especialistas em educação básica**. Belo Horizonte: SEE, 2024k. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UkNFRP4gA1ni3C51x-fsi08OjwI3Wusx/view>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Educação reúne profissionais para compartilhar práticas pedagógicas que transformam o ambiente escolar. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2024l. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-reune-profissionais-para-compartilhar-praticas-pedagogicas-que-transformam-o-ambiente-escolar/>. Acesso em: 3 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.065, de 18 de setembro de 2024**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2024m. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1u5vytM6iFjg25c9C8-cu_HFah_BYuc5x/view. Acesso em: 3 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei nº 24.805, de 11 de junho de 2024**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério em órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Belo Horizonte, ALMG, 2024n. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24805/2024/?cons=1>. Acesso em: 14 out. 2025.

MINAS GERAIS. Agência Minas. Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares capacita diretores das escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, *In: mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2024o. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/programa-de-desenvolvimento-de-gestores-escolares-capacita-diretores-das-escolas-estaduais-de-minas-gerais>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano de cursos CRMG. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2025a. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2025b. Disponível em: <https://simade.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistemas SEE-MG, 2025 – Estudantes, Pais e Responsáveis. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2025c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/sistemas-see-mg/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação. *In: educacao.mg.gov.br*, Belo Horizonte, 2025d. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NAKAGAWA, M. Ferramenta: 5w2h - Plano de ação para empreendedores. *In*: **Movimento Empreenda**, Sebrae/Editora Globo, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

OLIVEIRA, E. G. K. S. **O planejamento docente em duas escolas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 17 – Icó**. 2016. 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), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3067>. Acesso em: 24 maio 2025.

OLIVEIRA, G. G. **Gestão pedagógica**: desafios e impasses. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/862/1/Texto%20Completo.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 878-899, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD>. Acesso em: 12 nov. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 529–548, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367>. Acesso em: 20 out. 2025.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

PEREIRA, A. G.; LARANJO, J. C.; FIDALGO, F. S. R. Formação continuada de professores e EAD: Superação de limites e limites da superação. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA*, São Carlos (SP), 2012. **Anais [...]** São Carlos (SP): CIET, 2012. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1624>. Acesso em: 9 out. 2025.

PERES, E. S.; *et al.* Planejamento escolar: a importância na construção do cotidiano educacional. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 876–886, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12956/6217>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754–771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2025.

QEDU. Indicadores educacionais. *In: QEDU*, [S. l., 2024]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

RESENDE, T. C. L.; FERREIRA, V. A.; COSTA, J. S. A meta 19 do PNE 2014-2024 e as práticas pedagógicas democráticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36660>. Acesso em: 26 abr. 2025.

RIBEIRO, F. C. Gestão democrática e regimento escolar: uma conexão necessária. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 1169-1187, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1765/737>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ROCHA, L; *et al.* O gestor escolar no contexto de uma gestão democrática: possibilidades e desafios. **ARACÊ**, São José dos Pinhais (PR), v. 6, n. 4, p. 18509–18523, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2568>. Acesso em: 27 out. 2025.

ROSTIROLA, C. R.; SCHNEIDER, M. P. Projeto Político-Pedagógico: instrumento de melhoria da qualidade educativa? **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba (SC), v. 1, n. 1, p. 73–80, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/142/pdf_16. Acesso em: 26 abr. 2025.

RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**,

Brasília, v. 32, n. 1, p. 193–210, 2016. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62356>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, F. F.; *et al.* Gestão escolar democrática e participativa: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP**, [S. l.], v. 5, p. 55-68, 2021.

SANTOS, S. L. **As faltas de professores e a organização de escolas na Rede Municipal de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em:
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10550>. Acesso em: 25 set. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2011b.

SILVA, C. H. **Os recursos didáticos e pedagógicos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Gente Nossa” em Minas Gerais**. 2025. 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), 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18452>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S. Atribuições do/a gestor/a escolar segundo a lei de gestão democrática do ensino de Rio Largo - AL. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 945-958, 2021. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1187/1083>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, E. L. C.; TERRA, M. T. R. Gestão escolar: o papel da gestão escolar frente às metodologias inovadoras dos alfabetizadores. **Educ@ção em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 43, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4967>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10567>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SOUZA, E. P. **O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente**: “lúmpen-professorado”? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo (SP), 2012. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/items/e08842b8-a94f-4839-a825-1120678d00e3/full>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUZA, L. R. **Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino**: um dispositivo de manifestação do capital. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82703>. Acesso em: 1 nov. 2025.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

TOEBE, J. C. **Contratação temporária de professores na Grande Florianópolis**: condições de trabalho, formação e valorização dos professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215257/PEED1468-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 nov. 2025.

UNESCO. **Planejamento da Educação**: um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Tradução de Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 495–519.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR E VICE-DIRETOR



Roteiro da entrevista semiestruturada – diretor e vice-diretor

Antes de começarmos, gostaria de explicar rapidamente que esta pesquisa tem como tema: Planejamento pedagógico: impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais e busca compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual. O roteiro está dividido em cinco blocos: perfil, trabalho da gestão, planejamento pedagógico, atuação do professor eventual e, por fim, o encerramento.

Quero reforçar que a sua identidade será preservada. Em nenhum momento serão utilizados o seu nome nem o nome da escola, garantindo o sigilo das informações. Também lembro que você leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias — uma ficou com você e a outra comigo, como pesquisadora.

Assim, o importante é que você se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e percepções, lembrando que não existem respostas certas ou erradas.

Bloco 1 – Perfil

Cargo: () Diretor () Vice-Diretor

Modo de chegada ao cargo:

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| () Eleito/a pela comunidade escolar | () Concursado/a para o cargo |
| () Contratado/a para o cargo | () Indicado para o cargo |

Formação: _____

Pós Graduação? Qual? _____

Quando se formou? _____

Tempo de atuação na educação _____

Tempo de atuação na escola: _____

Tempo de atuação na função: _____

Agora vamos conversar um pouco sobre o trabalho da gestão escolar.

Bloco 2 – O trabalho da Gestão

- 1) Quais são as atividades que fazem parte do seu cotidiano enquanto gestor?
- 2) O que você considera como uma gestão democrática?
- 3) Quais são os principais desafios para a promoção de uma gestão democrática?

Agora vamos conversar um pouco sobre o planejamento pedagógico.

Bloco 3 – Planejamento pedagógico

- 4) Como é a sua atuação em relação ao planejamento pedagógico?
- 5) Como o planejamento pedagógico é organizado nesta escola?
- 6) Houve mudanças na forma de organização do planejamento ao longo do tempo?
- 7) Há momentos destinados ao planejamento coletivo? Se sim, quais profissionais estão envolvidos nesse processo? Em caso afirmativo, qual a periodicidade desses encontros? *(Se não falar do professor eventual, perguntar se ele participa desse processo e por quê?)*
- 8) Existem ações para orientar os profissionais sobre a importância do planejamento pedagógico?
- 9) Qual é a importância do planejamento pedagógico para o funcionamento da escola e para a prática docente?
- 10) Qual é a visão dos professores sobre o planejamento pedagógico realizado nessa escola?
- 11) Que estratégias a escola utiliza para acompanhar e avaliar se o planejamento pedagógico está sendo efetivo?

Agora vamos passar para as questões referentes à atuação do professor eventual.

Bloco 4 – O professor eventual

- 12) Qual é a sua percepção sobre a função do professor eventual?
- 13) Quando ocorre a necessidade de substituição, como a escola organiza a atuação do professor(a) eventual?
- 14) Você acha que o trabalho do professor eventual interfere na continuidade do processo de ensino-aprendizagem? (Se a resposta for positiva, pedir para citar exemplos dessa interferência).
- 15) Existem práticas ou estratégias já consolidadas na escola que contribuam para que o professor eventual tenha condições de dar continuidade ao trabalho/planejamento pedagógico dos regentes? Caso não existam, o que você acredita que poderia ser implementado para melhorar essa atuação?

Bloco 5 – Encerramento

- 16) Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a gestão, o planejamento pedagógico ou o trabalho do professor(a) eventual?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA



Roteiro da entrevista semiestruturada - Especialista em Educação Básica

Antes de começarmos, gostaria de explicar rapidamente que esta pesquisa tem como tema: Planejamento pedagógico: impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais e busca compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual. O roteiro está dividido em cinco blocos: perfil, trabalho do especialista, planejamento pedagógico, atuação do professor eventual e, por fim, o encerramento.

Quero reforçar que a sua identidade será preservada. Em nenhum momento serão utilizados o seu nome nem o nome da escola, garantindo o sigilo das informações. Também lembro que você leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias — uma ficou com você e a outra comigo, como pesquisadora.

Assim, o importante é que você se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e percepções, lembrando que não existem respostas certas ou erradas.

Bloco 1 – Perfil

Formação: _____

Pós Graduação? Qual? _____

Quando se formou? _____

Tempo de atuação na educação _____

Tempo de atuação na escola: _____

Tempo de atuação na função de especialista: _____

Agora vamos conversar um pouco sobre o seu trabalho como especialista em educação básica.

Bloco 2 – O trabalho do EEB

- 1) Quais são as atividades que fazem parte do seu cotidiano enquanto especialista em educação básica?
- 2) Quais são os principais desafios do trabalho do especialista em educação básica?
- 3) Quais fatores você considera essenciais para o desenvolvimento eficaz do trabalho do especialista em educação básica?

Agora vamos conversar um pouco sobre o planejamento pedagógico

Bloco 3 – Planejamento pedagógico

- 4) Como o planejamento pedagógico é organizado nesta escola?
- 5) Houve mudanças na forma de organização do planejamento ao longo do tempo?
- 6) Há momentos destinados ao planejamento coletivo? Se sim, quais profissionais estão envolvidos nesse processo? Em caso afirmativo, qual a periodicidade desses encontros? (Se não falar do professor eventual, perguntar se ele participa desse processo e por quê?)
- 7) Qual é a função do especialista em educação básica em relação a construção do planejamento?
- 8) Existem ações para orientar os profissionais sobre a importância do planejamento pedagógico?
- 9) Qual é a importância do planejamento pedagógico para o funcionamento da escola e para a prática docente?
- 10) Que estratégias são utilizadas para acompanhar e avaliar se o planejamento pedagógico está sendo efetivo?
- 11) Qual é a visão dos professores sobre o planejamento pedagógico realizado nessa escola?

Agora vamos passar para as questões referentes à atuação do professor eventual.

Bloco 4 – O professor eventual

- 12) Qual é a sua percepção sobre a função do professor eventual?
- 13) Quando ocorre a necessidade de substituição, como o especialista atua na organização da atuação do professor(a) eventual?
- 14) Que tipo de informações, registros ou apoios o especialista disponibiliza para o professor(a) eventual ao assumir uma turma? Eles têm acesso ao planejamento pedagógico dos regentes? Como isso ocorre na prática?
- 15) Você acha que o trabalho do professor eventual interfere na continuidade do processo de ensino e aprendizagem? (se a resposta for positiva, pedir para citar exemplos dessa interferência).
- 16) Existem práticas ou estratégias já consolidadas na escola que contribuam para que o professor eventual tenha condições de dar continuidade ao trabalho/planejamento pedagógico dos regentes? Caso não existam, o que você acredita que poderia ser implementado para melhorar essa atuação?
- 17) Você considera que a escola é construída com base em uma proposta de gestão democrática? Se sim, por quê? Se não, que tipo de ação você acredita que se caracterizaria como uma proposta de gestão democrática?

Bloco 5 – Encerramento

- 18) Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a sua função, o planejamento pedagógico ou o trabalho do professor(a) eventual?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES EVENTUAIS



Roteiro da entrevista semiestruturada - Professor Eventual

Antes de começarmos, gostaria de explicar rapidamente que esta pesquisa tem como tema: Planejamento pedagógico: impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos iniciais em Minas Gerais e busca compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual. O roteiro está dividido em cinco blocos: perfil, trabalho do professor eventual, planejamento pedagógico, articulação com a gestão e, por fim, o encerramento.

Quero reforçar que a sua identidade será preservada. Em nenhum momento serão utilizados o seu nome nem o nome da escola, garantindo o sigilo das informações. Também lembro que você leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias — uma ficou com você e a outra comigo, como pesquisadora.

Assim, o importante é que você se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e percepções, lembrando que não existem respostas certas ou erradas.

Bloco 1 – Perfil

Formação: _____

Pós Graduação? Qual? _____

Quando se formou? _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Tempo de atuação na função de professor eventual: _____

Agora vamos passar para as questões referentes à atuação do professor eventual.

Bloco 2 – O trabalho do professor eventual

- 1) Quais são as atividades que fazem parte do seu cotidiano enquanto professor eventual?
- 2) Quais são, na sua opinião, os principais desafios enfrentados no desempenho dessa função?
- 3) Quando há ausências não previstas de professores, que estratégias você utiliza para conduzir as aulas e lidar com a questão da continuidade do trabalho pedagógico?

Agora vamos conversar um pouco sobre o planejamento pedagógico.

Bloco 3 – Planejamento pedagógico

- 4) Como o planejamento pedagógico é organizado nesta escola? Há momentos dedicados à construção do planejamento de forma coletiva? Em caso afirmativo, qual a periodicidade desses encontros?
- 5) Você já participou de algum desses momentos? Poderia contar um pouco da dinâmica?
- 6) Houve mudanças na forma de organização do planejamento ao longo do tempo?
- 7) Você acredita que a forma como o planejamento é feito interfere no exercício da sua função? Se sim, de que maneira?
- 8) Quando você assume uma turma, costuma receber informações sobre o planejamento pedagógico dos professores regentes? Quem oferece essa informação? Como avalia essa prática?
- 9) Existem registros (como planos ou diários) que você possa consultar em situações de ausência inesperada? Esses registros ajudam a manter a continuidade do processo de ensino e aprendizagem?
- 10) Qual é a importância do planejamento pedagógico para o funcionamento da escola e para a prática docente?
- 11) Na sua opinião, qual é a visão dos professores sobre o planejamento pedagógico realizado nessa escola?

Agora vamos conversar um pouco sobre a gestão. Convém destacar que para essa pesquisa estamos considerando como parte da gestão: diretor, vice-diretor e especialista em educação básica.

Bloco 4 – Articulação com a gestão

- 12) Há práticas ou estratégias adotadas pela gestão que facilitam ou dificultam sua atuação como professor eventual? Poderia citar exemplos?
- 13) Você considera que a escola é construída com base em uma proposta de gestão democrática? Se sim, por quê? Se não, que tipo de ação você acredita que se caracterizaria como uma proposta de gestão democrática? E em relação a atuação dos professores eventuais?

Bloco 5 – Sugestões e encerramento

- 14) Que ações ou mudanças você considera importantes para melhorar a integração do professor eventual ao planejamento pedagógico?
- 15) Há experiências positivas ou práticas que você considera importantes de serem mantidas ou ampliadas?
- 16) Gostaria de acrescentar algo mais sobre a sua atuação como professor eventual, sobre a gestão ou sobre o planejamento pedagógico?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Planejamento pedagógico: Impactos no trabalho do professor eventual em uma escola pública dos anos Iniciais em Minas Gerais". Nesta pesquisa temos como objetivos compreender como o planejamento pedagógico impacta a atuação do professor eventual em uma escola pública estadual dos anos Iniciais em Minas Gerais; descrever as práticas de gestão e a atuação do professor eventual, com ênfase no planejamento pedagógico; analisar o espaço destinado ao planejamento pedagógico nas práticas de gestão e suas implicações para a atuação do professor eventual; para propor um Plano de Ação Educacional voltado para o planejamento pedagógico, contemplando a atuação da gestão e do professor eventual visando a manutenção de práticas exitosas e mitigação de problemas. Caso concorde em participar, será realizada uma entrevista semiestruturada, presencial e individual com você, com duração aproximada de 40 a 80 minutos. Com sua autorização, a entrevista poderá ser gravada em áudio para fins de análise.

Embora os riscos envolvidos na pesquisa sejam classificados como mínimos, podem incluir possibilidade de constrangimento ao responder as perguntas; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao responder as perguntas e quebra de anonimato. Para minimizá-los, a entrevista será individual, em local reservado e com duração adequada, podendo ser pausada ou encerrada a qualquer momento. A participação é voluntária, e você poderá se recusar a responder qualquer pergunta. As informações serão tratadas com confidencialidade, e os áudios gravados serão armazenados apenas em dispositivos eletrônicos, sem uso de serviços online. Sua identidade será preservada com o uso de nomes fictícios. Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora responsável.

A pesquisa pode, de maneira indireta, contribuir para o aprimoramento das práticas de gestão escolar, e da função do professor eventual, fortalecendo o planejamento pedagógico e subsidiando melhorias na organização da escola. Também permite a elaboração de um plano de ação educacional, visando consolidar práticas bem-sucedidas e propor soluções para desafios identificados na gestão da Instituição.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, ou seja, não precisará arcar com despesas de transporte, alimentação ou uso de recursos próprios, pois a entrevista será realizada na própria instituição ou on-line. Também não haverá qualquer tipo de compensação ou vantagem financeira pela participação. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF
Pré-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 30030-900

Fone: (32) 2102-3700 / E-mail: cep.prop@ufjf.br



qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Franciane Lopes de Sá Rezende
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

CEP: 36036-900

Fone: (32) 99111-4919

E-mail: franclanelopes.ppgp2023.see@caedufjf.net

Rubrica do Participante de
pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolvem seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2100-3700 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

**APÊNDICE E – MODELO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR ANO DE
ESCOLARIDADE (TRIMESTRAL)**

<p>PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR ANO – _____ TRIMESTRE (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) Arquivo padrão a ser disponibilizado no <i>drive</i> institucional</p>
<p>1. IDENTIFICAÇÃO Ano de escolaridade: () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano Trimestre: () 1º trimestre () 2º trimestre () 3º trimestre Ano letivo: _____ Equipe docente do ano: _____</p>
<p>2. ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS POR COMPONENTE CURRICULAR (Com base na BNCC e nos Planos de Curso do Estado de Minas Gerais) LÍNGUA PORTUGUESA Habilidades (BNCC): Conteúdos: (Repetir para outros componentes)</p>
<p>3. REGISTRO E MONITORAMENTO DO PLANEJAMENTO COLETIVO Data da elaboração coletiva (atividade extraclasse coletivas): ___ / ___ / ___ Revisões realizadas (datas e registros sintéticos): ____ / ____ / _____ – _____ ____ / ____ / _____ – _____</p>
<p>ORIENTAÇÕES DE USO (PARA CONSTAR NO <i>DRIVE</i>) Este planejamento deve ser elaborado coletivamente, durante os momentos de atividade extraclasse coletivas, envolvendo os professores regentes do ano de escolaridade, com acompanhamento da equipe pedagógica. O arquivo deverá ser salvo no <i>drive</i> institucional da escola, seguindo a organização: Planejamento → Ano de Escolaridade → Trimestre. O planejamento por ano deve ser consultado por professores regentes, professoras eventuais e especialistas, constituindo-se como referência para a organização do trabalho pedagógico ao longo do trimestre. Ressalta-se que este instrumento não</p>

substitui o planejamento pedagógico por turma, mas o orienta e o complementa, assegurando maior coerência, alinhamento curricular e continuidade das ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

**APÊNDICE F – MODELO DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR TURMA
(SEM ANAL)**

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO – TURMA _____						
Arquivo padrão a ser disponibilizado no <i>drive</i> institucional						
1. IDENTIFICAÇÃO DA TURMA						
Ano: _____						
Turma: _____						
Professor(a) regente: _____						
Trimestre: _____						
Ano letivo: _____						
2. ACOMPANHAMENTO DO PLANEJAMENTO EM DESENVOLVIMENTO (ATUALIZAÇÃO SEMANAL)						
Semana: ____/____/____ a ____/____/____						
Dia da semana	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia	Artes
Segunda	Conteúdo: Situação: () NI () EA () C Material:					
Terça						
Quarta						
Quinta						
Sexta						
Legenda:						
NI – Não iniciado EA – Em andamento C – Concluído (Repetir para todas as semanas)						
3. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR EVENTUAL (SEMANA DE REFERÊNCIA)						
Em caso de ausência inesperada do professor regente, priorizar:						

- () Continuidade do conteúdo em desenvolvimento
- () Atividades do “Plano B”
- () Revisão/consolidação dos conteúdos trabalhados

Observações específicas: _____

4. LINKS IMPORTANTES

Link da pasta “Plano B” da turma:

Link da chamada da turma:

Link do horário da turma:

Link destinados as orientações sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem/disciplina:

ORIENTAÇÃO

Este documento deve ser atualizado semanalmente pelo professor regente e permanecer disponível no *drive* institucional da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE G – MODELO DE PROTOCOLO PARA ORGANIZAÇÃO DAS SUBSTITUIÇÕES DOCENTES EM SITUAÇÕES DE AUSÊNCIAS INESPERADAS

PROTOCOLO PARA ORGANIZAÇÃO DAS SUBSTITUIÇÕES DOCENTES EM SITUAÇÕES DE AUSÊNCIAS INESPERADAS
<p>1.FINALIDADE</p> <p>Este protocolo tem como finalidade orientar a organização das substituições docentes em situações de ausências inesperadas, assegurando a continuidade do trabalho pedagógico, a redução de improvisações e o melhor aproveitamento do tempo escolar, especialmente no que se refere à atuação do professor eventual.</p>
<p>2. JUSTIFICATIVA</p> <p>Considerando que ausências inesperadas de professores fazem parte do cotidiano escolar e que, na ausência de orientações sistematizadas, o professor eventual tende a atuar de forma fragmentada e desarticulada do planejamento da turma, este protocolo busca institucionalizar procedimentos claros, alinhados ao Projeto Político-Pedagógico e ao Regimento Escolar, integrando os fluxos pedagógicos e administrativos da escola.</p>
<p>3. ABRANGÊNCIA</p> <p>Este protocolo aplica-se a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Professores regentes;• Professores eventuais;• Especialistas em Educação Básica;• Equipe diretiva (direção e vice-direção);• Secretários escolares.
<p>4.TIPOS DE AUSÊNCIAS CONSIDERADAS</p> <p>Para fins de organização, as ausências docentes são classificadas em:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ausências previstas: afastamentos comunicados com antecedência;• Ausências inesperadas: faltas comunicadas no próprio dia ou com curto prazo.
<p>5. PROCEDIMENTOS</p> <p>5.1 Comunicação da ausência</p> <p>1.O professor regente comunicará a ausência assim que identificada, por meio de formulário digital, disponível em ambiente digital da escola.</p>

2.No formulário, deverão ser informados:

- Data da ausência;
- Tempo estimado de afastamento;
- Anexação de documentos comprobatórios (atestados ou declarações), quando houver.

3. O formulário ficará automaticamente acessível à direção, às especialistas em educação básica e à secretaria escolar, assegurando comunicação direta e simultânea entre os setores envolvidos.

5.2 Organização da substituição

1. A especialista verifica:

- A pasta de planejamento da turma e a pasta do “Plano B” disponível no *drive*.

2. A especialista informa o professor eventual:

- Sobre a turma a ser assumida e por quantos dias;
- Sobre o planejamento da turma e atividades do “Plano B” que deverá usar (podendo o próprio eventual consultar no *drive* quando houver necessidade);
- Sobre a disponibilidade para sanar dúvidas ao longo da substituição.

5.3 Atuação do professor eventual

Durante a substituição, cabe ao professor eventual:

- Executar as atividades previstas no planejamento e/ou no “Plano B”;
- Registrar, de forma breve, o que foi desenvolvido com a turma e fazer a chamada (estará no *drive*);
- Comunicar à equipe pedagógica eventuais dificuldades ou situações relevantes observadas.

5.4 Registro pós-substituição

1. Após a substituição, o professor eventual realiza um registro simples contendo:

- Data;
- Turma;
- Atividades desenvolvidas.

2. Esse registro será:
Inserido no *drive* da turma para que o professor regente e o especialista tenham acesso ao que foi realizado para posterior continuidade.

6. RESPONSABILIDADES

<i>FUNÇÃO</i>	<i>RESPONSABILIDADES</i>
Professor regente	Manter o planejamento e “Plano B” atualizados.
Professor eventual	Executar atividades e registrar a substituição.
Especialista	Apoiar pedagogicamente e monitorar os registros.
Direção/Vice-direção	Organizar e garantir o cumprimento do protocolo.
Secretaria escolar	Utilizar as informações registradas no formulário para fins de controle administrativo.

7. MONITORAMENTO DO PROTOCOLO

A equipe gestora deverá:

- Verificar periodicamente a utilização do protocolo;
- Avaliar a qualidade dos registros realizados;
- Identificar ajustes necessários.

8. REVISÃO

Este protocolo deverá ser avaliado e revisado trimestralmente, ou sempre que necessário, considerando:

- Mudanças na organização escolar;
- Avaliação dos professores e da equipe gestora;
- Necessidades pedagógicas identificadas ao longo do ano letivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).