



JORDÂNIA DE CÁSSIA OLIVEIRA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

**LAVRAS - MG
2023**

JORDÂNIA DE CÁSSIA OLIVEIRA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profª. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Jordânia de Cássia Oliveira.

A Importância da Formação Docente para a Educação em
Tempo Integral / Jordânia de Cássia Oliveira Silva. - 2024.
113 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.
Bibliografia.

1. Educação em Tempo Integral. 2. Competências
Socioemocionais. 3. Formação de Professores. I. Ferreira, Helena
Maria. II. Título.

JORDÂNIA DE CÁSSIA OLIVEIRA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING FOR FULL-TIME EDUCATION

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30 de janeiro de 2024.

Profa. Dra. Andreina Del Carmen Camero de Lima - UFLA

Profa. Dra. Juliana de Andrade Santiago

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

Orientadora

**LAVRAS - MG
2023**

Dedico esta dissertação a Deus, o qual me deu
forças para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Lavras (UFLA), que fez parte de toda a minha formação acadêmica, desde a graduação. Se não fosse pelo Ensino Público, certamente eu não estaria onde estou hoje.

Minha gratidão também se estende à minha orientadora e querida professora Helena Maria Ferreira, que desde a minha graduação acreditou em mim e me acompanhou nessa jornada. Sua orientação e apoio foram fundamentais para o meu crescimento e para a realização deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer à minha família, em especial aos meus pais, José Vitor da Silva e Ana Maria de Oliveira e Silva, e à minha irmã, Jovana Bárbara Oliveira Silva. Mesmo tendo saído de casa muito jovem para seguir meus sonhos, vocês sempre me ampararam e me incentivaram a nunca desistir. Sei que se orgulham de mim, e isso me motiva a continuar sempre em busca do meu melhor.

Minha avó, Helenir Aureliano, merece uma gratidão especial. Ela me acolheu como filha para que pudesse seguir os meus sonhos. Seu amor e cuidado foram essenciais para mim.

E, claro, não posso esquecer da pessoa que entrou em minha vida durante todo esse processo, Laura Ramos. Compartilhamos anseios, lutas, lágrimas e conquistas, e você sempre esteve ao meu lado, entendendo exatamente o que passei para chegar até aqui. Você é minha companheira de vida, e sou grata por todo o seu apoio.

Também agradeço imensamente às professoras que, gentilmente, aceitaram participar da qualificação e da banca e que se disponibilizaram prontamente a contribuir significativamente com este trabalho. Suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento deste estudo.

Em resumo, minha jornada até aqui não teria sido possível sem o apoio, o amor e o empenho de todas essas pessoas especiais em minha vida. A todos vocês, minha profunda gratidão. Cada um teve um papel fundamental em minha trajetória, e sou eternamente grata por tudo que fizeram por mim.

Gratidão.

RESUMO GERAL

Este relatório de pesquisa aborda uma investigação sobre a implementação do Programa Escola em Tempo Integral, da Secretaria de Estado da Educação - SEE-MG, com foco na análise do componente curricular Projeto de Vida e, por consequência, no estudo das competências socioemocionais. Para tal, esta pesquisa envolveu posicionamentos de docentes da rede estadual de Minas Gerais e estudantes de uma escola estadual de Lavras - MG, que vivenciaram a experiência possibilitada pelo Programa. A pesquisa foi conduzida utilizando uma metodologia que combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A parte bibliográfica contextualizou as questões legais e teóricas que fundamentam a proposta da Escola em Tempo Integral, incluindo a legislação relacionada à implementação do tempo integral, experiências educacionais nessa modalidade, parcerias e propostas formativas. A pesquisa de campo foi realizada a partir da coleta de dados utilizando questionários mistos. O primeiro artigo, intitulado “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS”, teve por objetivo investigar os posicionamentos dos docentes da rede estadual de Minas Gerais, em relação à implementação do Programa Escola em Tempo Integral SEE-MG. O segundo artigo, denominado “PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES”, teve por propósito investigar a percepção dos estudantes em relação ao componente curricular "Projeto de Vida" na Educação em Tempo Integral na cidade de Lavras-MG. O terceiro artigo, cujo título é “EXPLORANDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: PROPOSTA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR”, é constituído por uma sequência didática, cuja proposta é apresentar uma pesquisa desenvolvida como parte do Produto Educacional proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) com o objetivo de propor uma sequência didática interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Projeto de Vida, a fim de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio. Os resultados deste relatório de pesquisa revelaram preocupações relevantes dos docentes em relação à implementação do programa, com destaque para o cansaço físico e mental dos alunos decorrente da carga horária ampliada e do excesso de atividades, além da falta de profissionais qualificados. Os docentes também ressaltaram a importância de investimentos nas condições físicas e materiais das escolas, bem como a necessidade de uma formação voltada para metodologias mais dinâmicas e interessantes. No que diz respeito aos estudantes, a pesquisa evidenciou uma percepção positiva em relação ao componente curricular "Projeto de Vida", destacando a sua importância no desenvolvimento do autoconhecimento, definição de metas, tomada de decisões e habilidades sociais. Complementarmente, com a sequência didática Portuguesa elaborada, busca-se potencializar a aprendizagem e formação dos estudantes, preparando-os de maneira abrangente para enfrentar os desafios e demandas afetivas, cognitivas e sociais que surgem em seu percurso educacional. Com base nessas informações, concluiu-se que é necessário implementar políticas públicas mais eficazes para melhorar as condições de trabalho dos docentes, proporcionar uma experiência educacional enriquecedora para os alunos e fortalecer a formação dos professores. Além disso, destaca-se a importância da adoção de práticas pedagógicas inovadoras para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Competências Socioemocionais. Sequência Didática. Formação de professores.

ABSTRACT

This research report addresses an investigation into the implementation of the Full-Time School Program by the State Department of Education - SEE-MG, focusing on the analysis of the Life Project curricular component and consequently on the study of socio-emotional competencies. To this end, this research involved positions of teachers from the state network of Minas Gerais and students from a state school in Lavras - MG, who experienced the experience provided by the Program. The research was conducted using a methodology that combined bibliographic research and field research. The bibliographic part contextualized the legal and theoretical issues that underlie the Full-Time School proposal, including legislation related to full-time implementation, educational experiences in this modality, partnerships, and training proposals. Field research was carried out through data collection using mixed questionnaires. The first article, entitled "FULL-TIME EDUCATION: AN ANALYSIS OF PERCEPTIONS OF TEACHERS IN THE PUBLIC NETWORK OF MINAS GERAIS," aimed to investigate the positions of teachers from the state network of Minas Gerais regarding the implementation of the SEE-MG Full-Time School Program. The second article, entitled "LIFE PROJECT IN FULL-TIME EDUCATION: AN ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTION," aimed to investigate students' perception of the curricular component "Life Project" in Full-Time Education in the city of Lavras-MG. The third article, titled "EXPLORING SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES: AN INTERDISCIPLINARY DIDACTIC PROPOSAL," consists of a didactic sequence aimed at presenting research developed as part of the Educational Product proposed by the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA) with the aim of proposing an interdisciplinary didactic sequence between Portuguese Language and Life Project, in order to promote the development of socio-emotional competencies in high school students. The results of this research report revealed relevant concerns of teachers regarding the program's implementation, highlighting physical and mental fatigue among students due to extended hours and excess activities, as well as the lack of qualified professionals. Teachers also emphasized the importance of investments in the physical and material conditions of schools, as well as the need for training focused on more dynamic and interesting methodologies. Regarding students, the research showed a positive perception of the curricular component "Life Project," emphasizing its importance in self-awareness, goal setting, decision making, and social skills development. Additionally, with the developed Portuguese didactic sequence, the aim is to enhance student learning and development, preparing them comprehensively to face the affective, cognitive, and social challenges and demands that arise in their educational journey. Based on this information, it was concluded that it is necessary to implement more effective public policies to improve teachers' working conditions, provide an enriching educational experience for students, and strengthen teacher training. Furthermore, the importance of adopting innovative pedagogical practices to promote the development of students' socio-emotional competencies is highlighted.

Keywords: Full-Time Education. Socio-Emotional Skills. Didactic Sequence. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ATD | Análise Discursiva Textual |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CASEL | The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning |
| EMTI | Ensino Médio em Tempo Integral |
| EMTIR | Ensino Médio em Tempo Integral Regular |
| EMTIP | Ensino Médio em Tempo Integral Profissional |
| ICE | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação |
| IE | Inteligência Emocional |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SEE-MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| QI | Quociente Intelectual |

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, TABELAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Localização de escolas atendidas pelo ICE..... | 29 |
| Figura 1 - Matriz de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna..... | 95 |
| Gráfico 1 - Tempo de atuação no magistério..... | 40 |
| Gráfico 2 - Tempo de atuação no Programa Escola em Tempo Integral em Minas Gerais (MG) | 41 |
| Gráfico 3 - Tipo de formação docente recebida..... | 42 |
| Gráfico 4 - Preparação para a proposta da escola em Tempo Integral..... | 44 |
| Gráfico 5 - Contribuições para o docente que a escola em Tempo Integral o proporciona..... | 45 |
| Gráfico 1 - Tempo de participação no projeto Escola em Tempo Integral..... | 72 |
| Gráfico 2 - Você já teve a disciplina Projeto de Vida como parte de sua grade curricular?.... | 76 |
| Gráfico 3 - Questões importantes que a disciplina Projeto de Vida proporcionou..... | 76 |
| Quadro 1- Parte diversificada da matriz curricular EMTI..... | 30 |
| Quadro 2 - Papel do professor no trabalho na Escola em Tempo Integral..... | 36 |
| Quadro 3- Metodologia de Análises dos resultados..... | 38 |
| Quadro 1 - Competências propostas pela BNCC..... | 61 |
| Quadro 2 - Experiências formativas que envolvem o Projeto de vida | 70 |
| Quadro 1 - Competências Socioemocionais | 94 |
| Tabela 1 - Desafios enfrentados na escola em Tempo Integral na percepção dos docentes.... | 47 |
| Tabela 2 - Percepções dos professores acerca das contribuições da escola em Tempo Integral para o aluno..... | 48 |
| Tabela 3 - Problemas que os alunos enfrentam no ensino em Tempo Integral..... | 50 |
| Tabela 4 - Contribuições para a melhoria da qualidade da proposta da Escola em Tempo Integral..... | 51 |
| Tabela 1 - Coisas que você mais gosta no Projeto Escola em Tempo Integral..... | 73 |
| Tabela 2 - Coisas que você menos gosta no Projeto Escola em Tempo Integral..... | 74 |
| Tabela 3 - Sugestões que poderiam contribuir para a melhoria da proposta da Escola em Tempo Integral..... | 75 |
| Tabela 4 - Problemas que você observa no seu cotidiano familiar ou escolar que poderiam ser discutidos na disciplina Projeto de Vida..... | 78 |
| Tabela 5 - Problemas socioemocionais que os jovens têm enfrentado no seu cotidiano..... | 79 |
| Tabela 6 - Nas dificuldades enfrentados por você e seus amigos, o que você gostaria que a escola fizesse para contribuir e diminuí-las..... | 80 |
| Tabela 7 - Contribuições que o trabalho com as temáticas ligadas à dimensão socioemocional pode trazer para a sua formação..... | 80 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREÂMBULO..... | 12 |
| 1 INTRODUÇÃO GERAL..... | 16 |
| ARTIGO 1..... | 20 |
| EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS..... | 20 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 21 |
| 2 PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEPÇÕES BASILARES..... | 23 |
| 3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS..... | 27 |
| 3.1 Parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Modelo escola da escolha..... | 28 |
| 3.2 Proposta formativa do Ensino Médio em Tempo Integral no contexto do Estado de Minas Gerais..... | 30 |
| 3.3 O papel dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral..... | 33 |
| 4 METODOLOGIA..... | 37 |
| 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 39 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 51 |
| REFERÊNCIAS..... | 53 |
| ARTIGO 2..... | 56 |
| PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES..... | 56 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 57 |
| 2 AS DIMENSÕES EMOCIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..... | 59 |
| 2.1 Competências Socioemocionais..... | 62 |
| 3 O PROJETO DE VIDA E A DIMENSÃO EMOCIONAL..... | 68 |
| 4 METODOLOGIA..... | 70 |
| 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 72 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 81 |
| REFERÊNCIAS..... | 83 |
| ARTIGO 3..... | 87 |
| EXPLORANDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR..... | 87 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 87 |
| 2 O PRODUTO EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA..... | 89 |
| 2.1 A Sequência Didática..... | 91 |

| | |
|--|-----|
| 3 O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA..... | 92 |
| 4 EXPLORANDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR..... | 96 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| REFERÊNCIAS..... | 107 |
| REFLEXÕES FINAIS | 110 |
| APÊNDICE..... | 114 |

PREÂMBULO

Começo dizendo que vários foram os caminhos em minha trajetória de vida profissional e pessoal que me levaram a pesquisar sobre uma temática que vem aos poucos conquistando espaços no campo educacional brasileiro. Mas, como eu, professora de Língua Portuguesa, mestranda num Programa de Pós-Graduação em Educação, resolvi me aventurar por este campo que, teoricamente, é mais voltado para a área da Psicologia ou para a área de Pedagogia? Pois bem, não há uma resposta direta e objetiva. E foram vários os caminhos que me levaram a querer desbravar e compreender um pouco mais sobre o Projeto de Vida, proposto no âmbito do Programa de Escola em Tempo Integral, o que se direcionava para questões ligadas às percepções de docentes e de discentes sobre a articulação entre educação e emoção. Ingênua? Não sei. Curiosa? Sim. Relevante para o meu trabalho? Com certeza.

Mas o que me trouxe até aqui e me fez querer estudar sobre o Projeto de Vida e suas contribuições para a educação? Trabalho com adolescentes. Já fui uma adolescente. É uma fase muito difícil, e a escola ocupa um papel de grande relevância, principalmente nessa fase da vida.

Tive a oportunidade de ter excelentes professores durante meu ensino médio, em específico. E que foram mais que professores. E posso afirmar que há momentos em que um adulto com um olhar atento e coração aberto para ouvir, pode acolher um jovem perdido em suas emoções e desejos. Questões que nem sempre estão dispostas a compartilhar com os responsáveis ou são incompreendidos. Todos passamos por momentos assim. Comigo não foi diferente. Mas, o diferente foram as pessoas - professores que entraram em minha vida. Mas, isso é trabalho de psicólogo e não de professor. Sei disso. Nem ousou ... A questão é que o professor é capaz de conquistar a confiança e a empatia do seu aluno, e por conviver com ele por um bom tempo é capaz de criar um vínculo e resgatar algo que o jovem busque que, talvez o psicólogo não consiga. Há coisas nas relações humanas que simplesmente não somos capazes de explicar.

Remeto à adolescência, pois se trata de um período em que estamos desenvolvendo o autoconhecimento, conhecendo e amadurecendo nossas emoções, nossos sonhos, ambições, as relações pessoais e de trabalho, conflitos internos que vão além do nosso gerenciamento, até então. E passando por isso, sem saber lidar, me deparei com o olhar atento de um professor que foi mais que um professor de Língua Portuguesa. Ele me acolheu, orientou e direcionou a outro profissional que me acompanhou e me deu todo suporte necessário. O outro profissional, também era minha professora, o diferencial é que ela era formada em psicologia.

Lógico que faz a diferença. Sei o limite da minha formação. Mas, não é esta a questão que quero pontuar. Ressalto aqui a importância do professor na vida de um aluno. Não somente no âmbito cognitivo. Somos (por mais que não percebamos) espelho para eles. Foi tanto que me tornei professora de Língua Portuguesa.

Não foi a minha primeira opção fazer licenciatura em Letras. Por mais que eu gostasse, inclusive dos professores que tive, foi a Química minha primeira paixão, que eu queria e acreditava que como professora poderia fazer a diferença, sim, mas voltando na questão do quão importante é o professor nas nossas vidas, isso é inquestionável. Fiquei 6 meses no curso de licenciatura em Química. Me frustrei. Professores. Entrei em Letras, me encontrei enquanto professora, construí minha identidade, aliás, ainda estou. Qual a diferença entre as graduações? Os professores. Nunca havia parado para refletir sobre o por quê de não ter gostado de química, sendo que era a minha paixão. Um dia, conversando com um professor (já no mestrado) sobre a docência, ele me dizia o quão difícil era lecionar para jovens de 17 e 18 anos recém-saídos do ensino médio, e a importância do acolhimento, pois muitos abandonavam os cursos e tal. Essa fala me deu aquele *insight* e me fez lembrar de quando entrei na Universidade pela primeira vez para fazer a graduação em Química. Faltou acolhimento. Na minha perspectiva, isso faz toda diferença. Na outra licenciatura, quando entrei pouco tempo depois, foi diferente. Não é algo geral, faz parte da identidade de cada um, mas os professores da Letras foram mais acolhedores. Sei que são áreas distintas, humanas e exatas, e socialmente foram sendo construídas falsas premissas de que nas áreas de exatas as pessoas são mais racionais e nas humanas são mais emocionais. Pensamento equivocado (ao meu ver). Mas, enfim, até então só falei o quão importante são os professores em nossa vida, agora vou falar um pouco sobre como a temática da pesquisa foi sendo moldada e lapidada em minha mente.

Durante os dois anos de ensino remoto que vivenciamos devido à pandemia de Covid-19, muitos cursos de formação continuada foram sendo ofertados por Universidades do Brasil todo e pela Secretária de Educação de Minas Gerais (Ah, sou professora efetiva do Estado de Minas Gerais). Nunca fiz tanto curso assim em toda minha vida. Fiz um pós Lato-Sensu, fiz uma capacitação, além de vários outros cursos de curta duração. No meio de todos estes cursos, um específico me chamou a atenção e despertou meu LifeLong Learning, temática abordada no curso também. De forma online, o curso ofertado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), foi ministrado pelo professor e historiador Leandro Karnal, a empresária Luiza Helena Trajano e o psicólogo e empresário André Duha. Os

cursos abordaram a temática das Competências Emocionais e Profissionais e a Mentalidade de Desenvolvimento Contínuo.

Não que eu estivesse estagnada em minha formação inicial e como já havia dito, fiz vários cursos, mas estes dois foram o meu despertar. O primeiro me fez ver o quão importante é manter-se em uma formação contínua, de preparação, de atualização, de busca. Foi o meu *start* - preciso fazer mestrado. Já se faziam 6 anos que eu havia me formado. Mas, precisava passar por todo o processo seletivo e eu não tinha em mente sobre o que gostaria de pesquisar. Mas algo que fizesse sentido para mim, que fosse relevante e que de alguma forma pudesse contribuir com a educação. E foi a partir do segundo curso que ocorreu o meu *insight*.

O assunto era Competências Emocionais e Profissionais. Não tinha ouvido falar sobre isso ainda. Mas, depois comecei a prestar atenção e parecia que tudo que se falava era sobre esse assunto. A BNCC, palestras, formações da Secretaria de Estado de Educação. Foi assim que fui me identificando com o assunto e clareando minhas ideias sobre como poderia trazê-lo para Educação e em específico dentro da minha formação. Até então tudo foi somente ideias soltas.

Em meados do ano de 2020 me transferi para outra escola. Quando cheguei na nova escola, estávamos (educação) com um retorno gradativo às aulas presenciais. A pandemia ainda muito presente, a insegurança mesmo com todos os protocolos. Pisar no chão da escola depois de tanto tempo foi muito estranho. E como acolher os alunos? E a aprendizagem? Os desafios eram incontáveis. Outro detalhe: a escola nova era de Tempo Integral. Uma das escolas piloto de Lavras. Estávamos também nos preparando para implementação do novo Currículo Referência de Minas Gerais, o qual trazia as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Os alunos tinham “desaprendido” como era a rotina escolar, o contato com os colegas e estavam conhecendo pessoalmente seus professores. Um retorno difícil para todos.

No meio de tudo isso, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG publicou um edital de Iniciação Científica na Educação Básica. As áreas de pesquisa eram variadas e bem abrangentes. E foi nesse momento que vi a oportunidade de fazer um trabalho relacionado à Inteligência Socioemocional. Era o momento oportuno e necessário devido às circunstâncias que estávamos passando. Precisávamos de iniciativas que motivassem os alunos a frequentarem a escola e que se voltassem às questões emocionais, pois até então as preocupações pareciam ser somente com a defasagem cognitiva desses alunos. E eles precisavam de mais que isso. O projeto foi aprovado e junto a dez alunos

pesquisadores começamos nossos estudos, pesquisa e investigação que perdurou até final de 2022.

E qual a relação de tudo isso com o mestrado? Foi também neste mesmo período que o processo seletivo para o mestrado profissional em Educação na UFLA abriu inscrições. E sabia que esta era a minha oportunidade. Sabia sobre o que queria pesquisar. Não havia uma linha de pesquisa específica no programa, mas tentei assim mesmo. Era um campo totalmente novo para mim, e ainda é. E meu projeto acabou sendo aprovado.

Como qualquer projeto, ele foi repensado e reescrito inúmeras vezes. Principalmente no tocante ao Produto Educacional que eu deveria propor. Além do mais, como eu teria fôlego para dissertar sobre a relevância da temática das Competências Socioemocionais, a Educação em Tempo Integral, o Componente Projeto de Vida e ainda relacionar com a minha formação inicial?

Depois de várias discussões com minha orientadora, resolvemos organizar as investigações em forma de três artigos para que atingíssemos os objetivos e abordássemos todos os temas de pesquisa, que me eram caros e também relevantes para a minha formação. Foi uma experiência ímpar, aprofundar os estudos nessa temática ainda emergente, mas de grande relevância, pois estava pesquisando algo significativo ao meu fazer e ser docente. Hoje, percebo o valor inestimável que esse trabalho trouxe para minha vida, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Espero veemente com a possibilidade de que minha pesquisa possa contribuir ainda mais para uma educação transformadora, que impacte positivamente a vida dos estudantes e promova mudanças significativas no contexto educacional.

1 INTRODUÇÃO GERAL

A revisitação das demandas educacionais tem se tornado cada vez mais necessária no contexto do século XXI. Com a rápida evolução tecnológica e as mudanças culturais em curso, as escolas enfrentam a necessidade premente de reorganização e transformação. Nesse contexto, os novos modos de organização da escola e os processos educativos tornaram-se tópicos centrais de discussão, à medida que se busca uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também os forme integralmente como pessoas e cidadãos ativos e críticos.

Esse século trouxe consigo uma série de desafios e oportunidades que demandam uma redefinição do propósito da educação. A era da informação e da tecnologia trouxe à tona uma nova geração de estudantes, com acesso a um volume exponencial de informações e de possibilidades de aprendizado. Isso tem levado a uma reconfiguração dos métodos tradicionais de ensino e aprendizado, bem como das estruturas escolares convencionais.

Ao mesmo tempo, a sociedade contemporânea exige dos estudantes habilidades muito além do domínio de conteúdo acadêmico. O mercado de trabalho tem valorizado a criatividade, a colaboração, a capacidade de resolução de problemas e a adaptação a ambientes em constante mudança. Portanto, as escolas estão sob pressão para redefinir seus currículos e práticas pedagógicas, buscando uma formação mais abrangente que prepare os alunos para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional.

Além disso, os educadores são demandados a desempenhar um papel fundamental diverso em que se exige, sincronicamente, a preservação das tradições educacionais e a implementação de inovações pedagógicas em função das exigências do contexto social. A profissão docente enfrenta desafios significativos, tais como atendimento às demandas pessoais dos alunos e às exigências da sociedade da informação, incorporação eficaz da tecnologia em sala de aula, redimensionamento de métodos de ensino que promovam a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado, melhores índices de desempenho nas avaliações externas, entre outros.

Nesse cenário, a Educação em Tempo Integral ganha cada vez mais destaque no contexto educacional brasileiro, em específico, de Minas Gerais. Esse modelo busca proporcionar uma educação mais completa, indo além do aprendizado de conteúdos acadêmicos e objetivando a formação integral dos estudantes. Tal modelo educacional tem sido o foco do Governo Federal como meta para a melhoria na qualidade da educação. Por meio da Lei 14.640 de 31 de julho de 2023, foi formalizada a criação do Programa Escola

em Tempo Integral, que tem como meta estimular estados e municípios a investirem nessa modalidade de ensino que se estende desde a creche ao ensino médio. No entanto, a sua implementação não está isenta de desafios.

No tocante à formação integral, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência que norteia toda rede de ensino brasileira, adota a concepção de uma formação integral que pressupõe o desenvolvimento pleno do estudante em sua dimensão acadêmica, física, social, emocional e cultural (BRASIL, 2018). Esse desenvolvimento pleno é ter “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p.20). Serem capazes de mobilizarem os conhecimentos conceituais e procedimentais em junção às habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018).

Como parte do desenvolvimento integral, são destacadas as competências socioemocionais, que, em uma definição geral, “incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, sp.). Sob esta ótica, e pensando na complexidade do mundo contemporâneo, a BNCC, organizada em dez competências gerais, abarca desenvolvimento emocional, que está articulado, intrinsecamente, ao “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, BNCC, 2018, p.14).

Para integrar-se de maneira efetiva aos componentes curriculares convencionais, o Projeto de Vida, que é um componente curricular obrigatório conforme estabelecido na Lei 13.415 de 2017, responsável pela reformulação do Ensino Médio, propõe a implementação de atividades que visam desenvolver os estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

No bojo deste cenário educacional brasileiro, surge o problema da pesquisa que norteou a realização do presente trabalho: Quais são os principais desafios na implementação da Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, com foco na integração das competências socioemocionais em sala de aula em articulação com o Projeto de Vida?

Nessa perspectiva, o objetivo central deste estudo é investigar os desafios que permeiam a implementação da Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, com especial enfoque na integração das competências socioemocionais em sala de aula e na sua relação com o Projeto de Vida, com o propósito de identificar estratégias e soluções que possam aprimorar a eficácia dessa abordagem educacional no contexto mineiro.

Para tanto, os objetivos específicos do trabalho em questão se organizam da seguinte forma:

- Investigar e analisar as percepções dos docentes da rede pública de Minas Gerais em relação à Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e as oportunidades percebidas por esses profissionais.
- Analisar as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a esse componente curricular.
- Propor uma Sequência Didática interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Projeto de Vida, a fim de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio.

A pesquisa é de natureza mista, abrangendo abordagens qualitativas e quantitativas, e envolve a combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo é conduzida por meio de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, aplicados a docentes da rede pública de Minas Gerais e que atuam no contexto da escola em Tempo Integral (Artigo 1) e a estudantes participantes da escola de Educação em Tempo Integral, de uma escola estadual do município de Lavras (Artigo 2).

Para a análise dos dados coletados, adota-se o método da Análise Textual Discursiva (ATD), uma abordagem que permite uma análise detalhada e aprofundada dos dados, identificando padrões, contradições e tendências (Galiazzi, 2013) nas percepções dos docentes e estudantes em relação à Educação em Tempo Integral e ao Projeto de Vida e as competências socioemocionais.

Além disso, para o Artigo 3, que se concentra a proposta de uma Sequência Didática interdisciplinar, envolvendo a Língua Portuguesa e Projeto de Vida, para explorar a temática transversal das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio. A metodologia inclui a elaboração dessa sequência com base em uma revisão bibliográfica aprofundada sobre competências socioemocionais.

A proposição de uma sequência didática como produto educacional - exigência para os programas profissionais em Educação - se deu em função da necessidade de incluir as competências socioemocionais no currículo escolar, que visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os com habilidades fundamentais para lidar com desafios pessoais e profissionais ao longo de suas vidas. Além disso, a proposta está alinhada com as diretrizes nacionais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as leis

que regulamentam o Ensino Médio e a Educação em Tempo Integral, garantindo a conformidade com as políticas públicas educacionais estabelecidas no país.

A sequência didática proposta pode trazer melhorias à prática docente, articulando as competências socioemocionais à Língua Portuguesa e ao Projeto de Vida, buscando, assim, aprimorar a qualidade do ensino, promovendo abordagens inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes.

Espera-se que esta pesquisa contribua com informações valiosas para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas educacionais, ajudando-os a tomar decisões informadas para aprimorar a Educação em Tempo Integral em Minas Gerais e, por extensão, em todo o Brasil.

ARTIGO 1

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar as percepções dos docentes da rede pública de Minas Gerais em relação à Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e as oportunidades percebidas por esses profissionais. A pesquisa adotou uma metodologia que combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A parte bibliográfica contextualizou as questões legais e os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta da Escola em Tempo Integral, abordando a legislação relativa à implementação do tempo integral e a experiência da educação nessa modalidade, incluindo parcerias e propostas formativas. A pesquisa de campo foi realizada com docentes de escolas em Tempo Integral de Minas Gerais - MG, utilizando um questionário misto para coletar dados objetivos e subjetivos. Os resultados revelaram considerações relevantes sobre a implementação do Programa, com destaque para a preocupação dos docentes com o cansaço físico e mental dos alunos devido à carga horária ampliada e ao excesso de atividades, além da falta de profissionais qualificados. Os docentes também ressaltaram a importância de investimentos nas condições físicas e materiais da escola, bem como a formação dos professores voltada para metodologias mais dinâmicas e mais adequadas à proposta do Programa. Diante dos resultados, concluiu-se que políticas públicas mais assertivas são necessárias para atender às demandas identificadas, visando melhorar as condições de trabalho dos docentes e proporcionar uma experiência educacional enriquecedora para os alunos, com destaque para o fortalecimento da formação dos professores, o investimento em infraestrutura escolar e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Docentes. Políticas públicas. Formação de professores.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate and analyze the perceptions of teachers from the public school system in Minas Gerais regarding Full-Time Education, identifying the challenges and opportunities perceived by these professionals. The research adopted a methodology that combined literature review and field research. The literature review contextualized the legal issues and theoretical assumptions underlying the Full-Time School proposal, addressing legislation related to the implementation of full-time education and the experience of education in this modality, including partnerships and training proposals. The field research was conducted with teachers from Full-Time Schools in Minas Gerais - MG, using a mixed questionnaire to collect both objective and subjective data. The results revealed relevant considerations about the implementation of the Program, with a focus on teachers' concerns about students' physical and mental fatigue due to extended hours and excessive activities, as well as the lack of qualified professionals. Teachers also emphasized the importance of investments in the physical and material conditions of the school, as well as teacher training focused on more dynamic methodologies and more suitable for the Program's proposal. In

light of the results, it was concluded that more assertive public policies are necessary to address the identified demands, aiming to improve teachers' working conditions and provide an enriching educational experience for students, with a focus on strengthening teacher training, investing in school infrastructure, and adopting innovative pedagogical practices.

Keywords: Full-Time School. Teachers. Public policies. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Repensar os modos de organização da escola e as suas articulações se constitui em um imperativo atual para uma análise dos processos educativos, seja em relação aos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem, seja em relação às demandas para a formação de professores.

Nesse bojo, merece destaque o Programa de Escola em Tempo Integral¹, no contexto da proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais². De acordo com o Decreto n. 47.227, de 2017, a proposta pedagógica referente a esse Programa deve contemplar uma formação voltada para as dimensões ética, emocional, social, cultural, intelectual, estética, política, física, ou seja, promover a formação humana integral, a articulação com os projetos de vida e a aprendizagem significativa dos estudantes. Além disso, a proposta deve propiciar a articulação das disciplinas curriculares da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, produzindo maior diálogo e interação dos saberes locais com as áreas do conhecimento e os componentes curriculares. Soma-se a isso a implementação de estratégias para a integração com outros órgãos locais do campo da proteção social, com vistas à superação de mecanismos de exclusão social que afetam o desenvolvimento, o processo de formação e o aprendizado dos estudantes.

Nessa dimensão epistemológica, a Escola em Tempo Integral consiste na ampliação da jornada escolar, com vistas à melhor consolidação dos conteúdos curriculares, à formação humana integral, ao diálogo com o cotidiano social, à inter-relação entre componentes

1 Esta pesquisa não tem a pretensão de problematizar a questão dos itinerários formativos relacionados à organização do novo Ensino Médio. Embora seja considerada uma temática relevante e necessária para o contexto educacional brasileiro, a proposta deste artigo se limita à análise das percepções docentes acerca da Escola em Tempo Integral.

2 No Brasil, as primeiras experiências com escolas em tempo integral decorrem do movimento Escola Nova, na década de 1930, influenciando massivamente o pensamento sobre educação que dava importância à integração entre educação intelectual e atividade criadora para a formação global da criança. Essas experiências influenciaram as propostas decorrentes, mas, por motivos de delimitação da proposta desta pesquisa, essas questões não serão abordadas.

curriculares, à melhoria da qualidade do ensino, ao respeito à diversidade e à diminuição da exclusão social.

Como uma política pública que busca garantir as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), a implementação do projeto de Escola em Tempo Integral demanda um acompanhamento e uma avaliação, com vistas à sistematização dos resultados e dos desafios inerentes a esse formato de organização da jornada escolar.

Diante do exposto, considerando esse propósito de análise dessa política pública, o presente artigo elege como objeto de estudo: o que pensam os professores que participam do Programa Escola em Tempo Integral proposto pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) acerca dessa proposta educativa?

Com base no problema apresentado, a pesquisa em questão tem como objetivo investigar e analisar as percepções dos docentes da rede pública de Minas Gerais em relação à Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e as oportunidades percebidas por esses profissionais. A partir da análise dos resultados, busca-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas que possam auxiliar no fortalecimento de questões consideradas relevantes para a efetividade dos resultados propostos pelo projeto da Escola em Tempo Integral, bem como no enfrentamento dos desafios que ainda demandam intervenção.

No que concerne à metodologia adotada na presente pesquisa, foram realizados dois tipos de pesquisa: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. A primeira - a pesquisa bibliográfica - teve por propósito apresentar uma contextualização de questões legais e de pressupostos teóricos que permitem uma compreensão geral acerca da proposta da Escola de Tempo Integral. Essa parte apresenta-se organizada no seguinte trabalho, em duas seções: 1. Programa Escola em Tempo Integral: fundamentos legais e concepções basilares; 2. A Educação em Tempo Integral em Minas Gerais; 2.1 Parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Modelo Escola da Escolha; 2.2 Proposta formativa no contexto do Estado de Minas Gerais; 2.3 O papel dos professores na Escola em Tempo Integral. A segunda - a pesquisa de campo - teve por propósito investigar e analisar as percepções dos docentes da rede pública de Minas Gerais em relação à Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e as oportunidades percebidas por esses profissionais. Para tal, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário misto (perguntas objetivas e subjetivas).

Espera-se, com a presente pesquisa, incitar uma reflexão acerca das contribuições e dos desafios relacionados à implementação da proposta do Programa de Escola em Tempo Integral, de modo a potencializar mais efetividade de resultados para a formação dos alunos, mais aproveitamento de recursos para o financiamento desse tipo de ação, bem como para redimensionar ações relacionadas à formação docente.

Isto posto, será apresentada, a seguir, uma compilação de bases teóricas e conceituais que podem contribuir para uma contextualização da proposta da Escola em Tempo Integral.

2 PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEPÇÕES BASILARES

Ao discorrer sobre a proposta de Educação em Tempo Integral faz-se necessário retomar o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, o referido Plano conta com 20 metas específicas que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, além de questões que envolvem a educação profissional, diversidade e inclusão. Como parte dessas metas, a Educação em Tempo Integral contemplada na meta 6, visa oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica em todo o país.

Com base no PNE, o Ministério da Educação (MEC) tem fomentado estratégias de apoio visando estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio e que sejam compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando, assim, o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022, além de definir uma nova organização curricular, que seja mais flexível e que contemple uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC). Além disso, é prevista a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes

de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Para tanto, foi criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 e, posteriormente, a Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017. Dessa forma, a Política de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em Tempo Integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que participarem do programa. O Programa tem duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes da Portaria MEC 727/2017.

Sancionada recentemente, a Lei 14.640 de 31 de julho de 2023 cria o Programa Escola em Tempo Integral, que tem como meta estimular estados e municípios a investirem nessa modalidade de ensino que se estende da creche ao ensino médio.

Busca-se, ainda, promover ações para a melhoria do ensino médio e a universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa de educação básica, atendendo assim a Meta 3 do Plano Nacional de Educação. De maneira geral, “a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio” (PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017).

No entanto, a concepção acerca do período integral consta na resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que, em seu artigo art. 36, “considera-se como período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas”. A referida resolução prevê que as escolas e, por extensão, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando “o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral” (Parágrafo único - art. 36).

A resolução ainda destaca que as instituições deverão investir não somente na ampliação da carga horária escolar, mas também na ampliação dos espaços, oportunidades e possibilidades para que se alcance a melhoria da qualidade do aprendizado, maior acesso ao

conhecimento, principalmente para os mais vulneráveis. Conforme o artigo 37 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010,

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010).

Para que isso aconteça, o currículo escolar precisa ser pensado de maneira a promover a formação integral do jovem, segundo o artigo 37, inciso 1º:

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

Contudo, para que a formação integral aconteça de maneira significativa e oportunize aos alunos o aprofundamento de saberes nas diversas áreas do conhecimento, não basta apenas ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola sem que haja uma ressignificação na forma de ensinar e nas práticas pedagógicas como um todo. Nessa perspectiva, a concepção de uma formação integral que pressupõe o desenvolvimento pleno do estudante em sua dimensão acadêmica, física, social, emocional e cultural vem ganhando espaço (BRASIL, 2018).

A educação integral é uma concepção que, segundo a BNCC, tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 14).

Para que essa proposição de ensino integral aconteça, a escola, embasada numa gestão democrática, precisa considerar as diferentes dimensões formativas dos sujeitos e a articulação entre áreas do conhecimento, de maneira contextualizada, às demandas do mundo contemporâneo e às necessidades dos jovens e ao perfil profissional dos professores³.

3 O perfil profissional são informações que (formação acadêmica, experiência profissional, habilidades, competências, atitudes e valores, preferências, limitações) podem constituir uma importante estratégia para o desenvolvimento de políticas educacionais e de recursos humanos nas

Assim, pode-se perceber que a proposta de uma Escola em Tempo Integral tem fomentado discussões diversas. Entre essas discussões, merece destaque a distinção entre escola integral e escola em tempo integral. Para Libâneo (2010, p. 5-6),

A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. Argumenta-se como uma das razões para a adoção desse modelo de escola que a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões. [...] A escola de tempo integral, portanto, é uma modalidade de instituição escolar que busca aplicar princípios da educação integral, por meio de: a) Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes. c) Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade.

Em relação à educação integral, o autor supracitado considera que ela compreende princípios, ações e procedimentos sob o escopo de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Para o autor, corresponde à educação integral um conjunto de “práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o

instituições de ensino, uma vez que permite identificar as necessidades de formação e desenvolvimento dos professores, bem como avaliar sua contribuição para a qualidade do ensino. Na análise do perfil profissional podem ser consideradas: a) competência científica, que implica a aquisição do conhecimento (saber) e o domínio dos conteúdos relacionados com as disciplinas componentes do currículo do curso, pressupondo uma intersecção com outras áreas do saber; b) competência pedagógica (saber-fazer): conhecimentos compreensivos relativos às disciplinas competentes do currículo, ajustados ao nível e às possibilidades dos alunos, pressupondo competência científica, domínio dos processos didático-pedagógicos e das tecnologias educativas da comunicação; c) competência pessoal (saber-ser e estar): desenvolvimento intra e interpessoal do profissional (capacidade de organizar suas próprias atividades com autonomia e responsabilidade, de ser receptivo às mudanças, de ser empático nas relações interpessoais, de demonstrar comprometimento com a profissão escolhida, de possuir uma visão crítico-reflexiva, de utilizar a investigação científica como um instrumento de articulação entre a teoria e a prática, na elaboração e na reelaboração do conhecimento, de buscar atualização permanente em conhecimentos gerais e técnico-profissionais, de demonstrar vivência coerente com valores éticos). (PICCOLI, 2009).

desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral, ainda que se acredite que a extensão de tempo possa ter alguma relevância para a melhoria das aprendizagens” (LIBÂNEO, 2013, p. 6).

Após a apresentação das bases legais nacionais e de questões conceituais que caracterizam a proposta da Escola em Tempo Integral, será abordada, na seção seguinte, uma breve caracterização da proposta no contexto do Estado de Minas Gerais.

3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Embora a proposta de Escola de Tempo Integral tenha seu ideário assentado nos princípios da Escola Nova, na década referente a 1930, no Estado de Minas Gerais a implementação efetiva das ações ligadas a essa proposta pode ser considerada recente. De acordo com Fernandes (2014), no estado de Minas Gerais, essas ações tiveram início em 2007, quando começou a ser implementado nas escolas da rede estadual de ensino o Projeto Educação em Tempo Integral, visando à formação cidadã e a melhoria dos resultados e indicadores educacionais dos alunos participantes. No entanto, em 2017, foi feita uma reconfiguração da proposta. O Decreto do Governo do Estado de Minas Gerais, nº 47.227, de 2017, dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado e esclarece que

Art. 1º A Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. § 1º A educação básica em tempo integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que os estudantes permanecerem na escola ou em outros espaços educacionais, em atividades educativas.

No início de 2017, foi implantado o horário integral em 49 escolas com um modelo pedagógico diferente do que se tem atualmente. Nesta perspectiva de mudanças na proposta educacional, o Itinerário para as juventudes e a Educação Integral em Minas Gerais (2017, p.11), se propõe,

Transformar em realidade uma proposta educacional que potencialize o trabalho com as juventudes e que proporcione aos jovens estudantes oportunidades de circularem por diferentes espaços do território e da cidade — possibilidade de acessarem tecnologias, ampliação de capital cultural, empreendedorismo, iniciação científica, ampliação de repertório, continuidade dos estudos e de diálogos com o mundo do trabalho requer a composição de uma rede de parceiros.

Em 2019, com vista à melhoria contínua para a Educação Integral no Estado, foi implementada uma mudança no modelo pedagógico com a fim de trazer uma proposta mais objetiva e consistente ao Programa, de forma a criar uma matriz curricular que promovesse a formação integral do jovem ancorada em três princípios educativos, a saber: quatro pilares da

educação⁴, educação interdimensional⁵ e o protagonismo⁶. Assim, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG fez uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE de Pernambuco. Tal modelo será descrito na seção seguinte.

3.1 Parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Modelo escola da escolha

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) surgiu de uma iniciativa bem-sucedida no Ginásio Pernambucano de Recife, no ano de 2000. Segundo o site ICE,

[...] o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Após o desenvolvimento do Modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua Visão. Hoje a Escola da Escolha atende o Ensino Médio e o Ensino Fundamental.

O ICE criou um modelo de Educação Integral chamado Escola da Escolha. Esse modelo visa ao desenvolvimento de um novo modelo de escola para os jovens brasileiros. Atuando em mais de 20 estados brasileiros, esse modelo, além de buscar uma formação acadêmica de excelência para os seus jovens, tem um olhar atento em apoio aos estudantes no enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, de acordo com o modelo, o “Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”.

4 Segundo o documento orientador (MINAS GERAIS, 2022), as quatro aprendizagens consideradas fundamentais para que qualquer ser humano, em qualquer cultura, possa desenvolver o seu potencial - aprender a ser, conviver, fazer e conhecer. (p.4)

5 Trata-se de educar o estudante em todas as suas dimensões, para todos os aspectos da sua vida por meio de um modelo de educação e práticas educativas em sua concepção mais ampla. Assegurar, através dos diversos processos pedagógicos, o desenvolvimento não apenas da dimensão cognitiva, mas da oferta de uma educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho). (p.4)

6 O jovem é envolvido como solução, não como problema. Participação autêntica é quando ao agir o jovem pode influir, através de palavras e atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida e a vida de todos aqueles em relação aos quais ele assumiu uma atitude de não-indiferença, uma atitude de valorização positiva. (p.4)

Figura 0-1 - Localização de escolas atendidas pelo ICE



Fonte: <https://icebrasil.org.br/atuacao> (2023).

Sobre a proposta curricular desse modelo, pode-se considerar que ela está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular integrada a uma formação diversificada. Sendo assim, os princípios educativos do modelo Escola da Escolha alinhados ao currículo, se orientam por três eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI. Esses três eixos fomentam uma concepção embasada na formação integral dos jovens.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desse currículo voltado para uma formação orientada para esses três eixos, o ICE

considera a ampliação do tempo de permanência de todos - equipe escolar e estudante -, uma estratégia indispensável, afinal, para a construção de um Projeto de Vida, a escola deve ser o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante como uma pessoa autônoma, portanto, capaz de tomar decisões baseada nos seus conhecimentos e valores; solidária, envolvendo-se como parte da solução de problemas e competente porque reconhece que o que aprendeu a durante a educação básica, não deve ser suficiente para a execução do seu Projeto de Vida e assim, ele deve continuar aprendendo ao longo da sua vida. (2021, s.p.)

Pensar no estudante na perspectiva de oferecer condições para que ele seja capaz de planejar e desenvolver seu projeto de vida tem se tornado uma das ações propositivas para essa nova reorganização curricular do ensino médio. Isto posto, a seção seguinte abordará essa proposta no contexto do Estado de Minas Gerais.

3.2 Proposta formativa do Ensino Médio em Tempo Integral no contexto do Estado de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, implementou um modelo pedagógico no Estado em 2019. Em consonância com a BNCC, a Escola da Escolha tem uma matriz curricular com atividades integradoras únicas que vão desde metodologias de êxito como projeto de vida, eletivas, estudo orientado, pós-médio, práticas experimentais, pensamento científico e protagonismo, além das práticas educativas, como o acolhimento e a tutoria.

Com uma estrutura organizacional que envolve uma carga horária diária de 9 horas-aula, totalizando 45 horas-aula semanais, distribuídas entre a formação geral básica, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Itinerários Formativos que englobam aspectos como o mundo do trabalho, projeto de vida, disciplinas eletivas, pesquisa e intervenção, atividades integradoras, além dos componentes curriculares específicos dos cursos técnicos.

De acordo com o Documento Orientador - Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI/MG (MINAS GERAIS, SEE, 2022), a proposição de uma matriz curricular com atividades integradoras únicas tem por propósito assegurar a garantia de que todos os jovens estudantes mineiros tenham a mesma vivência curricular, com uma experiência de aprendizagem mais equitativa.

Nesse bojo, destacam-se os componentes curriculares (metodologias de êxito) da parte diversificada da matriz curricular que vão apoiar os componentes da BNCC.

Quadro 0-1- Parte diversificada da matriz curricular EMTI

| Atividades integradoras | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| Componente curricular | caracterização | Objetivo(s) | Organização no currículo |
| Projeto de vida | consiste na centralidade do Projeto Escolar, por meio de orientações para o desenvolvimento pessoal, profissional e social. | despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. | componente curricular obrigatório em todas as turmas de Ensino Médio (a partir de 2022), com aulas estruturadas já planejadas e orientadas pelo ICE, parceiro da SEE/MG. |
| Eletivas | contribuem para | enriquecer, ampliar | As escolas deverão |

| | | | |
|------------------------|--|--|--|
| | <p>que o estudante desenvolva seu repertório e contribua para a construção de seu próprio currículo. Têm abordagem interdisciplinar como forma de assegurar a formação da parte diversificada do currículo.</p> | <p>e/ou diversificar temas, conteúdos ou áreas de conhecimento que componentes da BNCC não conseguem assegurar na plenitude no cotidiano escolar.</p> | <p>escolher o tema das Eletivas a serem ofertadas, no Catálogo de Eletivas, segundo critérios pré-determinados para cada segmento e tipo de formação (regular ou técnico).</p> |
| Nivelamento | <p>compõe a Área de Conhecimento da Unidade Curricular Atividades Integradoras, nos Itinerários Formativos, do Currículo do Novo Ensino Médio e consiste em oportunizar aos alunos uma revisão de conteúdos, proporcionando a apropriação de conhecimentos esquecidos/ não consolidados.</p> | <p>consolidar aprendizagens e habilidades não desenvolvidas nos conteúdos dos anos anteriores (Língua Portuguesa e Matemática), aos alunos ingressantes.</p> | <p>será ofertado no 1º ano, com uma aula semanal (EMTIR) e duas aulas semanais (EMTIP)</p> |
| Práticas experimentais | <p>compõem as Atividades Integradoras do Currículo e Metodologia de Êxito do modelo Escola da Escolha e buscam estimular a investigação e resolução de problemas presentes no contexto do estudante, permitindo reflexão e mobilização dos saberes científicos e sua articulação</p> | <p>vivenciar na prática os conteúdos teóricos e conceituais das aulas de Matemática, Física, Química e Biologia, por meio de experimentos em laboratórios específicos das áreas da BNCC.</p> | <p>serão ofertadas duas (2) aulas semanais, com atividades relativas aos conteúdos dos componentes curriculares (Matemática, Física, Química e Biologia).</p> |

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| | com conhecimentos prévios. | | |
| Tutoria | <p>é proposta para viabilizar uma interação pedagógica em que o Professor/Tutor acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática. Torna possível ao estudante ampliar a visão que ele tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos o protagonismo da construção do projeto da sua própria vida.</p> | <p>Auxiliar os jovens a desenvolver habilidades como: a criatividade, curiosidade, pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas, a atitude autocorretiva e de autorregulação, a perseverança e a paciência, as habilidades de comunicação e o uso adequado da informação, a atitude colaborativa e a iniciativa, a capacidade de organização e compromisso com sua aprendizagem.</p> | <p>tem CH específica para o EMTIP e as turmas dos 1º Anos do EMTIR</p> |
| Estudos orientados | <p>tem como proposta o desenvolvimento do autodidatismo, a partir de interações entre alunos e um professor mediador, que orienta a adoção de técnicas de estudo e do reconhecimento da importância de criar uma rotina na escola que contribua para a melhoria da aprendizagem.</p> | <p>desenvolver técnicas e estratégias, que visam orientar e apoiar os estudantes em suas práticas de estudo e na adoção de rotinas que possam contribuir para a qualidade dos processos de aprendizagem.</p> | <p>Turmas EMTIR: 5h/a (2022), sendo 3h/a (estudos autônomos dos conteúdos) e 2h/a (avaliação semanal). Turmas EMTIP: 3h/s, sendo 2h/a (estudos autônomos) e 1h/a (avaliações semanais)</p> |
| Pesquisa intervenção | <p>compõe a matriz curricular do EMTI dentro dos Itinerários Formativos, trata-se de um</p> | <p>visa fomentar o protagonismo, o livre debate, a motivação para a participação cidadã efetiva, e o</p> | <p>pode acontecer em qualquer horário que a escola achar conveniente</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>componente que possibilitará a autonomia dos estudantes quanto a escolha dos temas a serem desenvolvidos em sala de aula. Temas transversais, pertinentes ao contexto social dos estudantes devem ser fomentados a fim de suscitar o interesse pela discussão e pesquisa.</p> | <p>interesse pela pesquisa científica.</p> | |
|--|--|--|--|

Fonte: Produzido pela autora da pesquisa, com base no Documento Orientador - Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI/MG (MINAS GERAIS, SEE, 2022).

Conforme se observa, a proposta de atividades integradoras apresenta uma concepção inovadora para o desenvolvimento pleno dos alunos, uma vez que se soma aos conteúdos disciplinares básicos e contempla dimensões da formação humana, seja em relação ao desenvolvimento pessoal, profissional e social (projeto de vida), seja em relação à consolidação das aprendizagens e à melhoria das interações sociais (nivelamento, práticas experimentais, tutoria, estudos orientados e pesquisa intervenção). No entanto, é relevante considerar que uma proposta educacional inovadora pressupõe uma preparação do contexto escolar para a efetivação dessa proposta, de modo especial, a formação do corpo docente, que é o agente principal para que as ações idealizadas possam ser executadas.

Assim, na sequência será discutido o papel dos docentes nesse modelo educacional.

3.3 O papel dos professores no Ensino Médio em Tempo Integral

Com a criação do Programa Escola em Tempo Integral, que tem como meta estimular estados e municípios a investirem nessa modalidade de ensino, as discussões sobre esse Programa têm ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas sobre a educação brasileira. Nesse contexto, é relevante problematizar o papel do professor para atuar nessa modalidade de ensino, uma vez que o Tempo Integral não se trata de uma mera extensão de carga horária e de duplicidade de turnos de atendimento. Em função dos propósitos deste artigo, a discussão

proposta irá se limitar ao contexto do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio.

Para compreender o papel do professor na escola em Tempo Integral, é importante lembrar que essa modalidade de ensino tem como centralidade o Projeto de Vida do estudante, conforme previsto na BNCC. Nesse sentido, cabe ao professor desenvolver atividades que estejam alinhadas aos propósitos do componente curricular e aos interesses do aluno, buscando sempre incentivar o desenvolvimento integral do estudante. No tocante a este componente, o professor tem acesso a um material didático específico ao Projeto de Vida para o Tempo Integral preparado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

De acordo com Cunha e Aquino (2019), o professor na escola em Tempo Integral deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, trabalhando em conjunto com os estudantes para que eles possam desenvolver suas habilidades e competências. Além disso, o professor deve buscar estimular o senso crítico e a reflexão, de forma a preparar os estudantes para lidar com situações complexas da vida.

Com base nas reflexões de Bezerra (2016), o professor atuante na modalidade de ensino em tempo integral deve estar preparado para desempenhar diversas funções que vão além das atividades tradicionais em sala de aula. Segundo a autora, o professor precisa ser um articulador de saberes, um mediador de processos de aprendizagem, um orientador de projetos pessoais e profissionais dos estudantes e um protagonista da cultura escolar.

Para Moll (2012, p.142):

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura, dos cursos de pós-graduação Lato e Stricto sensu, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos à educação integral, bem como o pensamento de Anísio Teixeira. Esses desafios na perspectiva da construção de pedagogias da práxis, interdisciplinares, que a partir do diálogo, do olhar, da sensibilidade em relação às práticas construídas e refletidas nas escolas, produzam saberes que façam sentido para a compreensão e ação escolares cotidianas.

Nesse sentido, a atuação do professor em tempo integral deve ser pautada pela perspectiva de desenvolver competências socioemocionais e cognitivas dos estudantes, bem como contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a sociedade em que estão inseridos. Bezerra (2016) ressalta que essa atuação requer uma postura reflexiva e crítica por parte do professor, que deve buscar constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e se atualizar sobre as novas demandas da educação.

Além disso, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), o professor deve ser capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e promover a interdisciplinaridade, valorizando a diversidade cultural e o diálogo entre as diferentes formas de saber. E ainda, destaca também a importância da atuação do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, tais como o respeito, a empatia, a responsabilidade e a colaboração.

Para tanto, é fundamental que o professor tenha uma formação adequada, com preparação específica para a modalidade de ensino em Tempo Integral. Além disso, é importante que haja uma gestão escolar eficiente e um ambiente propício para o desenvolvimento integral do aluno.

Para Silva (2017, p.23),

o momento histórico exige novas formas de atuação dos docentes e das instituições escolares como um todo. É preciso reorganizar espaços, tempos e saberes, como profissional que domina a arte de despertar nas pessoas a aptidão de pensar, engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o locus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar.

Portanto, pode-se considerar que o papel do professor atuante na modalidade de ensino em tempo integral é fundamental para o sucesso dessa proposta educacional. É necessário que o professor esteja comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes, buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e estar atualizado sobre as novas demandas da educação. Dessa forma, será possível contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a sociedade em que estão inseridos.

Para Jacob (2014),

A diversidade cultural e a pluralidade tecnológica se responsabilizam por novos espaços do conhecimento. As respostas precisam ser ágeis e apresentar maior sentido para o aluno e para sua vivência neste mundo competitivo. Esta questão apenas pode se realizar em um trabalho docente aberto para a realidade; isto é, os professores devem assumir de maneira responsável a tarefa de educar em valores éticos, tendo em vista que o excesso irracional de informações, descontextualizado e sem compreensão, faz com que se repense o ofício do professor. A mobilização social que se dá por meio de acontecimentos científicos e tecnológicos, políticos e econômicos, precisa ser trazida para debate, com o intuito de dar possibilidade para uma formação política e para uma visão de mundo diferenciada (Jacob, 2014, p.46).

De acordo com Barreto (2016), as deficiências de infraestrutura, recorrentes no cotidiano das escolas públicas podem agravar a situação da educação em tempo integral, uma

vez que os espaços improvisados nas próprias dependências e a falta de materiais para assistir aos estudantes-alvo dessas ações podem demandar adequações por parte dos professores.

Segundo a pesquisa realizada pelo Centro de Referências em Educação Integral (2013), na escola em tempo integral, os professores assumem papéis relevantes, mas dois deles se sobressaem: identificar as expectativas e necessidades dos discentes e propor e articular oportunidades educativas para atendê-las de modo eficiente. Nesse contexto, cabe ao professor se atentar para várias questões que subjazem a prática educativa. Essas questões são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 0-2 - Papel do professor no trabalho na Escola em Tempo Integral

| |
|---|
| Coerência: atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo seu papel e cumprindo suas metas. |
| Integralidade: compreender o estudante de forma integral, buscando identificar suas necessidades de desenvolvimento no nível intelectual, físico, emocional, social, cultural. |
| Reconhecimento: conhecer a realidade do aluno, da sua família e da comunidade em que a escola e estes estudantes estão inseridos. |
| Empatia: acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio. |
| Sonhos: conhecer os interesses, anseios e/ou o projeto de vida dos seus alunos e apoiá-los a alcançar seus objetivos. |
| Tempo Integral: considerar o estudante durante todo o tempo em que está na escola e não apenas na sua sala de aula. |
| Cumplicidade: conhecer as famílias de seus alunos, dialogar com elas e criar vínculos para fortalecer o seu desenvolvimento integral. |
| Trilhas: construir roteiros educativos que integrem disciplinas tradicionais com atividades complementares, saberes acadêmicos e populares. |
| Colaboração: trabalhar de forma colaborativa com outros professores da escola, criando comunidades de aprendizagem para compartilhar desafios e propor estratégias articuladas que respondam às demandas do desenvolvimento integral. |
| Relacionamento: estabelecer uma relação mais igualitária e dialógica com seus alunos, reconhecendo seus saberes e legitimando a sua capacidade de contribuição com seu próprio processo de desenvolvimento. |

| |
|---|
| Mediação: ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento, provocando o aluno a aprender a partir de seus próprios questionamentos. |
| Pesquisa: convidar o estudante a perceber a realidade como objeto de estudo. |
| Protagonismo: promover o protagonismo do aluno como autor e proponente do seu próprio processo pedagógico. |
| Participação: colaborar com a equipe gestora no sentido de apontar necessidades de infraestrutura, propor projetos e ações inovadoras e se envolver com atividades do programa que extrapolem a sua sala de aula. |
| Acompanhamento: avaliar continuamente os processos de ensino-aprendizagem, em conjunto com seus estudantes, estimulando que reconheçam o que precisam fazer para alcançar seus objetivos individuais e coletivos. |
| Aprendizagem: admitir que pode errar e aprender enquanto ensina, inclusive com seus alunos. |

Fonte: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/papel-dos-professores-e-participacao-dos-estudantes-nas-escolas-de-educacaointegral/#:~:text=Ele%20deve%20ser%20um%20mediador,como%20seu%20objeto%20de%20estudo.>

Embora as questões apontadas possam ser consideradas válidas também para a educação regular (único turno), pode-se considerar que o papel do professor, no âmbito da Educação Integral, exige uma atuação de efetiva mediação pedagógica, uma vez que, em função da possibilidade de melhor gestão do tempo escolar e da necessidade de um olhar mais atento para os interesses e do contexto social dos alunos, a atividade docente precisa, necessariamente, se constituir por meio do diálogo e do trabalho colaborativo.

Após a contextualização apresentada para caracterização dos modos de organização da proposta de Escola de Tempo Integral e do papel dos professores neste contexto, seguem a metodologia, as discussões e análises dos resultados da pesquisa de campo realizada com professores que atuam em escolas que ofertam essa proposta.

4 METODOLOGIA

Após a contextualização sobre as bases legais e a proposta da Escola em Tempo Integral, serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada. A coleta de dados se deu por meio de um questionário realizado no formulário Google Forms, do qual participaram 26 docentes, que, por delimitação, deveriam pertencer à rede estadual e atuar no

município de Lavras, em Minas Gerais. O questionário foi composto por 2 perguntas relacionadas à caracterização dos sujeitos e 7 perguntas que contemplaram posicionamentos dos docentes acerca da proposta da Escola em Tempo Integral. No questionário, constavam, também, o objetivo da pesquisa, os critérios de seleção dos participantes, como lecionar em escola com o ensino em Tempo Integral, além da informação sobre o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas por eles. A pesquisa em discussão cumpriu com as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa, com referência ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 65694322.4.0000.5148 e parecer de número 5.823.377. Além disso, a realização do questionário foi conduzida em conformidade com a Lei de Proteção de Dados.

Foi solicitado aos participantes que respondessem o questionário dentro de um prazo determinado (02 de fevereiro a 20 de março de 2023).

A pesquisa em questão utilizou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A coleta e análise dos dados quantitativos foram baseadas em técnicas estatísticas, permitindo a mensuração numérica dos resultados obtidos. Já a abordagem qualitativa teve como objetivo investigar e analisar as percepções dos docentes da rede pública de Minas Gerais em relação à Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e as oportunidades percebidas por esses profissionais. Para a abordagem qualitativa, utilizou-se o método de Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilitou uma leitura aprofundada e detalhada dos dados, permitindo a identificação de padrões, tendências e contradições presentes nos discursos dos participantes. Esse método consiste na interpretação do conteúdo textual dos dados coletados, visando a identificar temas, significados, sentidos e relações entre as informações.

A utilização da análise de dados em conjunto com a abordagem qualitativa permitiu uma compreensão mais ampla e rica do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que a análise quantitativa possibilitou a mensuração dos resultados obtidos e a identificação de tendências. A integração dessas abordagens contribuiu para uma análise mais completa e aprofundada dos dados coletados neste estudo, o que, de acordo com os autores Moraes e Galiazzi (2016) e Bardin (2016), a combinação de métodos quantitativos e qualitativos podem proporcionar uma análise mais robusta e rica dos dados, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

A metodologia de análise dos resultados pautou-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), com ajustes para o atendimento das especificidades da pesquisa.

Quadro 0-3- Metodologia de Análises dos resultados

| Etapas | |
|---|--|
| 1 Pré-análise (Unitarização) | 1.1 Leitura exploratória das respostas da entrevista 1.2 Registro de observações preliminares sobre questões interessantes suscitadas pelas respostas ou sobre respostas com problemas (evasivas, incoerentes etc.) 1.3 Identificação preliminar das unidades de análise que são relevantes para a discussão aqui proposta 1.4 Análise preliminar das respostas de acordo com os objetivos da pesquisa 1.5 Definição preliminar de categorias analíticas |
| 2 Análise propriamente dita | 2.1 Leitura minuciosa das respostas 2.2 Registro de questões abordadas pelas respostas que poderão compor a análise 2.3 Agrupamento das respostas em categorias analíticas |
| 3 Interpretação | 3.1 Leitura reflexiva acerca das questões constitutivas de cada categoria e articulação com as condições de produção (contexto político, contexto da escola, interlocutores, etc.) 3.2 Análise de posicionamentos por parte dos respondentes |
| 4 Verificação | 4.1 Conferência dos dados selecionados e interpretação feita |
| 5 Produção da seção de Análise e Discussão dos resultados | 5.1 Apresentação dos resultados da análise de forma clara e objetiva, descrevendo as categorias temáticas identificadas, as conclusões alcançadas e as implicações teóricas e práticas do estudo. 5.2 Seleção de excertos para ilustrar a discussão proposta |

Fonte: Da autora (2023).

Assim, na etapa de unitarização, foram selecionadas as expressões de unidades de análise relativas a cada resposta dos professores entrevistados, correspondentes a cada pergunta; foi feita a reescrita das expressões (síntese e reorganização lexical, sintática e semântica) e a seguir, atribuição de título para cada unidade, que, posteriormente, foram analisadas em categorias. Nas etapas da análise propriamente dita e interpretação, as respostas foram agrupadas pela semelhança de sentidos dos enunciados, definidas as categorias analíticas. Na etapa da verificação, foi feita uma revisão das categorias de sentidos e, por fim, a produção do texto com a análise e discussão dos dados. Embora esse procedimento esteja voltado para abordagens qualitativas, foram constatadas contribuições para o processo de análise quantitativa dos dados.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No tocante aos resultados obtidos, é relevante mencionar quem são os sujeitos da pesquisa. Assim, a primeira pergunta se direcionou para a indicação de tempo de exercício na docência.

Gráfico 0-1 - Tempo de atuação no magistério



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

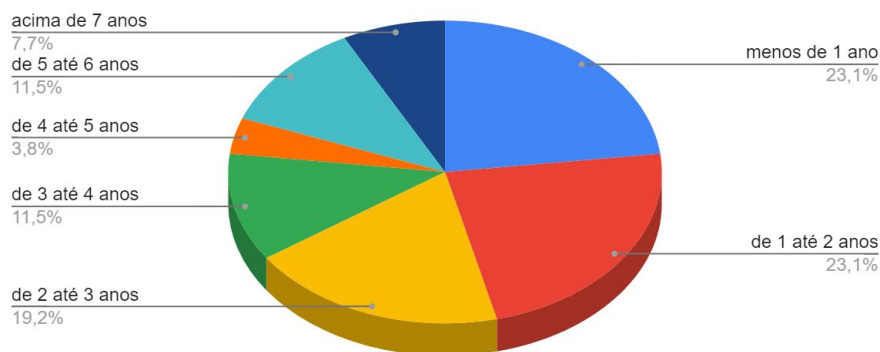
Apesar de a proposta do gráfico ser a de apresentar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível levantar uma hipótese a partir dos resultados obtidos, qual seja, parece existir uma tendência de que professores no início de carreira assumam as atividades do Projeto. Essa suposição pode apontar para uma tendência recorrente nas instituições escolares de que professores iniciantes devam assumir atividades mais desafiadoras e mais complexas (ARAÚJO; CALIL, 2022⁷).

Já a segunda pergunta teve como foco o tempo de atuação no Programa de Escola em Tempo Integral por parte de docentes que atuam no âmbito da SEE-MG.

⁷ Aqueles que escolhem a profissão docente, em particular os que iniciam na rede pública, são potenciais candidatos a se depararem com desafio que vão além daqueles imaginados e são difíceis de serem enfrentados no início da carreira docente. Os ingressantes alegam que as salas de aulas que sobram para eles trabalharem, são as mais problemáticas. Geralmente são superlotadas, onde há alunos com necessidades específicas de aprendizagens, ou ainda as que os alunos apresentam problemas de comportamento. São salas que nem os professores mais experientes se dispuseram a encarar e agora são lançadas nas mãos dos novatos. Estes têm pela frente uma tarefa nada fácil, agravada exatamente por não dispor, ainda de preparo e experiência para assumirem realidades tão complexas. No entanto, são nas turmas mais difíceis que geralmente os iniciantes dão seus primeiros passos na docência. (ARAÚJO; CALIL, 2019, p. 66).

Gráfico 0-2 - Tempo de atuação no Programa Escola em Tempo Integral em Minas Gerais (MG)

Tempo de atuação no Programa Escola em Tempo Integral em Lavras (MG)



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

No gráfico 2, duas questões chamam a atenção. A primeira diz respeito ao tempo de atuação na docência na Escola em Tempo Integral (80% dos professores possuem menos de 5 anos de regência). Considerando também que a escola em Tempo Integral em Minas Gerais é recente, desde 2017, no caso do Ensino Médio. Esse tempo de menos de 5 anos de regência é considerado por Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 2) como fase de adaptação à profissão:

O período de professor iniciante compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino (Huberman 1992; Marcelo; Cavaco). A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional. Trata-se de um processo de transição do status de estudante para professor profissional.

Essa situação pode representar um desafio para docentes iniciantes, uma vez que, nem sempre, nos cursos de formação inicial, há espaços para discussões mais aprofundadas acerca da Educação em Tempo Integral. De acordo com Bezerra (2012, p. 7)

A escola de tempo integral não é uma escola de dupla jornada com a repetição de tarefas e metodologias. A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, porque “a escola não é apenas ‘aulas’, ela deve incorporar atividades paralelas [...]”. O horário integral não

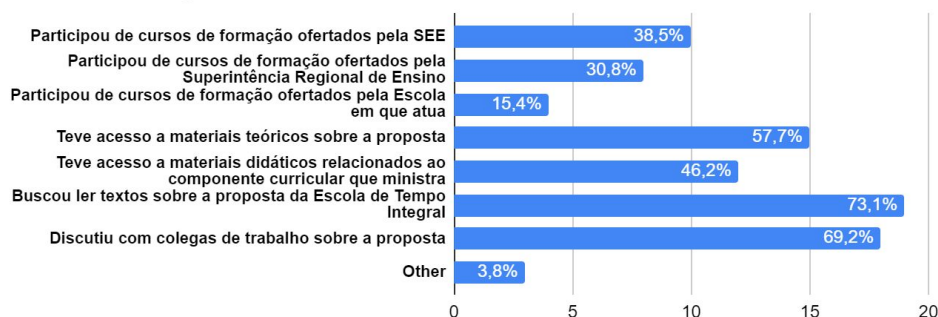
deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores complementares” (BUARQUE, 1994, p. 136 apud COELHO, 2002, p. 144).

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de atividades que favoreçam a construção de uma educação integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos. Seja para atuar na escola de tempo integral ou nas escolas de turno único (quatro horas), o processo de formação continuada oportuniza aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente, que permite, por meio da reflexão, a produção coletiva de conhecimento. Concebe-se, assim, que a formação inicial, por si só, não é suficiente para desenvolver um ensino que resulte em habilidades e capacidades humanas, que possibilitem aos sujeitos sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento, e a formação continuada seria o caminho.

A terceira pergunta era alusiva ao tipo de formação recebida para atuação na Escola de Tempo Integral, conforme mostrado no gráfico abaixo:

Gráfico 0-3 - Tipo de formação docente recebida

Tipo de formação ao assumir a docência no Tempo Integral



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

Considerando que a formação docente é um princípio basilar para a garantia da efetividade de uma política pública, no caso em pauta, essa questão se sobrepõe. Conforme se pode observar na parte teórica deste trabalho, a Escola em Tempo Integral possui seus princípios epistemológicos e pedagógicos e demanda uma atuação docente que contempla diferentes questões relacionadas à formação dos alunos em diversas dimensões, gestão de tempo e espaços escolares, uso de recursos didáticos adequados etc. A ausência de uma compreensão acerca da proposta da Escola em Tempo Integral pode comprometer o alcance de resultados efetivos para o processo de ensino, quanto para a formação dos alunos, bem como para a eficiência e equidade na gestão do financiamento na educação pública.

De acordo com Rua (2009, p. 153)

Estritamente falando, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc., etc... Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação.

Desse modo, se considerar que a estratégia de troca entre colegas foi adotada por 18 docentes (69,2%) e a realização de estudos autônomos para compreenderem os modos de organização e de funcionamento da proposta de Tempo Integral foi mencionada por 19 docentes apontaram (73,1%), de um total de 26 profissionais, é possível inferir a existência de uma necessidade de intensificação de políticas públicas voltadas à preparação para atuação teoricamente e metodologicamente sustentada. Nesse âmbito, cursos de formação de professores ofertados pelo poder público podem favorecer uma compreensão dos princípios da proposta.

Diante do exposto, Bezerra (2016, p.7-11) complementa, afirmando que

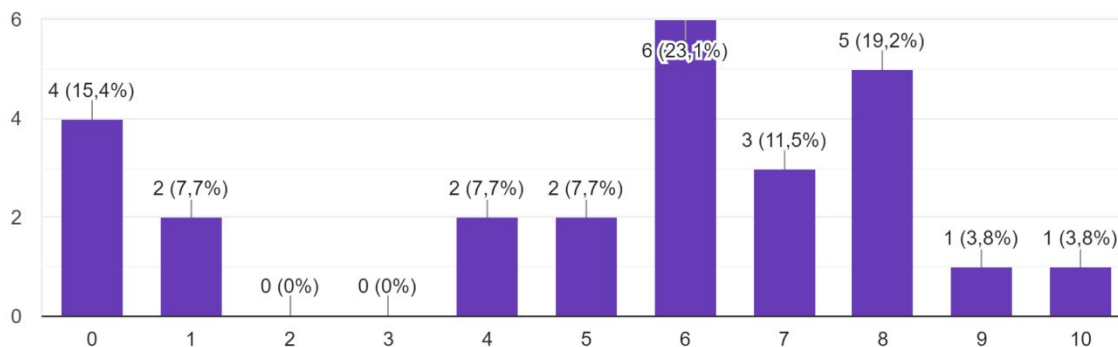
Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a formação continuada é condição de êxito para uma educação integral. A ampliação do tempo escolar para o aluno deverá repercutir em uma ampliação do tempo do professor em uma única unidade escolar, em momentos consagrados à contínua formação desse profissional. Só assim, os docentes serão reconhecidos como agentes sociais, construtores de processos ininterruptos de ensino e aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), como intelectuais transformadores. [...]

Em relação à pergunta relacionada à avaliação da preparação para atuação no Programa de Educação em Tempo Integral, os resultados não são representativos no sentido positivo.

Gráfico 0-4 - Preparação para a proposta da escola em Tempo Integral

Considerando uma escala de 0 a 10, como você avalia a sua preparação para atuação na proposta de escola de tempo integral?

26 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

Considerando que 0 corresponde a nenhuma preparação e 10 a totalmente preparado - mais da metade dos participantes da pesquisa avaliaram a preparação em uma valoração em torno da média. Tendo em vista que a proposta de Escola em Tempo Integral, no contexto do Estado de Minas Gerais, é relativamente recente, há a necessidade de um aprofundamento em relação aos objetivos da proposta, bem como das demandas das escolas e dos professores.

Em conformidade com Figueiredo (2014, p.13),

[...] A Educação em tempo integral pressupõe atividades que devem ser flexíveis para que não ocorra a perda de sentido de unidade. A lógica do currículo de tempo integral exige da equipe pedagógica da escola a redefinição de ações que propiciem uma nova dinâmica no tempo escolar do aluno, balanceamento entre atividades de caráter científico e lúdico e reorganização de ações. Essa nova dinâmica de trabalho necessita ter uma maneira mais interdisciplinar para a superação de fragmentação de disciplina e conteúdos escolares. [...] Quando se fomenta a universalização as políticas públicas de educação em tempo integral não podem priorizar o acesso e permanência, desarticulados da apropriação dos saberes mais diversos: escolares, culturais, artísticos, esportivos, tecnológicos, de saúde, etc. Assim como devem priorizar a valorização e o aprimoramento dos profissionais da educação com condições dignas de trabalho, espaço e tempo para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades importantes que envolvem a organização do tempo integral na sua lógica pedagógica para que a criança que passa o dia inteiro na escola não receba apenas a educação técnica, para a formação para o trabalho e competência individual e sim que perceba a importância do papel da escola na sua vida e na sua formação para a solidariedade e a cidadania. É imperativo salientar que os profissionais que trabalham com a educação passam a ter necessidade constante de buscar a educação contínua de sua formação.

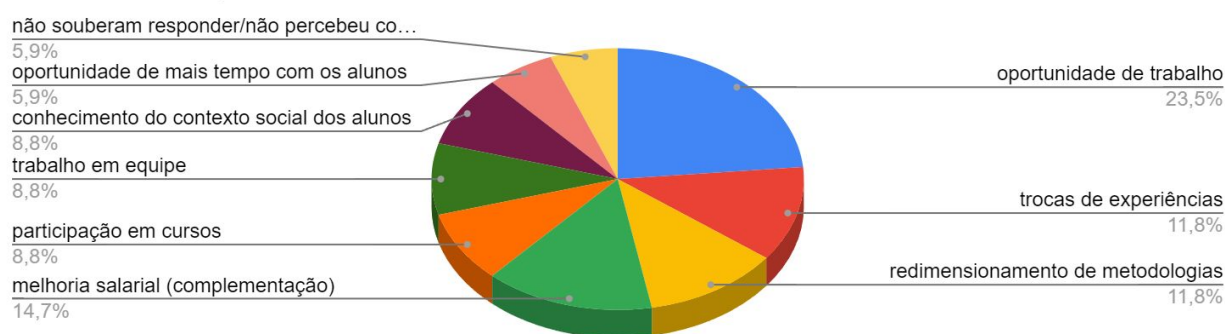
Levando em conta que a proposta de Escola em Tempo Integral deve contemplar uma formação voltada para as dimensões ética, emocional, social, cultural, intelectual, estética, política, física, ou seja, promover a formação humana integral, a articulação com os projetos de vida e a aprendizagem significativa dos estudantes; construir uma articulação com a BNCC; preparar o discente para o mercado de trabalho; promover o respeito à diversidade etc., a falta de uma formação docente específica pode representar um desafio para a implementação da proposta.

Para Marques (2017), a educação em tempo integral é uma situação diferenciada para o cotidiano escolar, pois apresenta proposta formativa mais ampliada, o que exige uma formação específica. Além das estratégias para acolhimento dos alunos, a formação deve contemplar o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, metodológicas e sociais, que permitam ao professor identificar as necessidades educativas dos estudantes e trabalhar de forma integrada e colaborativa com outros profissionais da educação. Além disso, a formação deve contribuir para a proposição e desenvolvimento de projetos didáticos que estimulem a criatividade, a autonomia, a elaboração própria, o questionamento e a participação dos estudantes nas atividades propostas.

Outra questão proposta aos professores foi a solicitação para que elencassem contribuições que a atuação na Escola de Tempo Integral propicia ao professor envolvido nas atividades do referido Programa. Nesse quesito, observou-se um problema de interpretação, uma vez que várias respostas se direcionaram para o corpo discente e não para o professor. Desse modo, as respostas que se relacionam aos alunos foram descartadas, por serem objeto de discussão em outro momento.

Gráfico 0-5 - Contribuições para o docente que a escola em Tempo Integral o proporciona

Contribuições que a escola em Tempo Integral proporciona ao docente



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

Ao observar as respostas, é possível que as contribuições proporcionadas pela atuação em Escolas em Tempo Integral possam ser agrupadas em 5 dimensões, considerando as respostas válidas: a) carreira (oportunidade de trabalho e melhoria salarial - 38,2%); b) formação continuada (participação em cursos - 8,8%); c) interação entre pares (trocas de experiências e trabalho em equipe - 20,6%); d) aperfeiçoamento das práticas educativas (redimensionamento de metodologias - 11,8%) e e) interação com discentes (conhecimento do contexto social dos alunos, mais tempo com alunos - 11,8%). Diante do exposto, é válido considerar que o fato de vários docentes ainda apresentarem experiência de menos de 5 anos nesse tipo de atuação pode ter interferido na qualidade das respostas. A atuação na Escola de Tempo Integral representa uma oportunidade para ampliar a carga horária de trabalho para 38,2% dos respondentes ao se comparar às escolas de ensino regular. As dimensões epistemológicas e pedagógicas da proposta, que podem contribuir para a ressignificação das práticas de ensino e/ou para o desenvolvimento pleno dos estudantes não estiveram em destaque na pesquisa realizada. Assim, parece ser necessária uma discussão mais sistematizada acerca das contribuições da proposta de Escola em Tempo Integral para um dos principais atores da proposta - os docentes. Nesse sentido, é válido reportar-se a Alarcão (2001, p.11), que atribui “aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida”.

Reitera-se, que, embora as respostas tenham contemplado aspectos relevantes, como redimensionamento de metodologias, trabalho em equipe e mais conhecimentos acerca do contexto pessoal e social dos alunos, o gráfico 5 mostra um dado preocupante ao colocar em evidência questões ligadas à empregabilidade (oportunidades de ampliação do número de aulas e de complementação salarial). O foco direcionado para a questão financeira, de modo prioritário, parece sinalizar para uma formação ainda limitada por parte dos docentes entrevistados acerca das contribuições da Escola em Tempo Integral.

De acordo com Menezes e Aroeira (2022, p. 36-38), pensar sobre as contribuições da escola em tempo integral abarca um processo que se reveste de complexidade, pois

Falar de uma escola em tempo integral nos faz pensar nas diversas possibilidades de aprendizagens que a ampliação da jornada escolar nos apresenta com seus espaços, suas metodologias e abordagens. Essa amplitude do tempo requer um processo pedagógico reconhecedor da importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre os sujeitos dentro de seus espaços e as diversas demandas e necessidades que esse tipo de modalidade de ensino propõe. [...] Esse modelo de educação não é apenas uma extensão da jornada escolar diária,

que se restringe aos conteúdos escolares ou ao espaço escolar. Portanto, é um desafio repensar essa escola e suas funções, o profissional de educação e sua prática docente. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação que valorize a emancipação humana.

Complementando o exposto, foi feito um questionamento relacionado aos desafios/dificuldades enfrentados pelo professor na atuação no contexto da Escola em Tempo Integral, à vista disso, pode-se observar na tabela 1 abaixo:

Tabela 0-1 - Desafios enfrentados na escola em Tempo Integral na percepção dos docentes

| Desafios enfrentados na escola em Tempo Integral na percepção dos docentes | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| falta de estrutura física | 12 | 17,60% |
| falta de recursos materiais | 9 | 13,20% |
| falta de motivação por parte dos alunos | 8 | 11,70% |
| cansaço da rotina de tempo integral | 8 | 11,70% |
| condições socioemocionais dos alunos | 5 | 7,30% |
| falta de formação adequada para o gestor/professor | 4 | 5,90% |
| falta de compreensão da proposta por parte da gestão | 4 | 5,90% |
| cultura tradicional da escola | 4 | 5,90% |
| gestão do tempo para a realização das atividades | 4 | 5,90% |
| inadequação de metodologias | 4 | 5,90% |
| falta de estrutura familiar/vulnerabilidade | 3 | 4,40% |
| demandas burocráticas | 2 | 2,90% |
| acúmulo de dois turnos de trabalho | 1 | 1,40% |

Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

Os dados organizados na tabela 1 foram agrupados a partir das respostas discursivas dos professores, solicitando que enumerassem três principais desafios. Assim, na percepção dos docentes entrevistados, duas questões merecem destaque. A primeira delas diz respeito à falta de recursos financeiros para a organização e para o funcionamento das escolas no que tange à adequação da estrutura física e de recursos materiais. Essas questões corresponderam a 30, 8%, o que sinaliza para a necessidade de uma reorganização dos espaços escolares para o desenvolvimento das atividades propostas pela Escola em Tempo Integral. Em conformidade com Menezes e Aroeira (2022, p. 36-38),

a educação integral não se trata apenas de uma extensão de carga horária, há vários processos educativos implícitos a esse contexto que nos remetem a pensar numa nova estrutura curricular, novos ambientes de ensino e espaços alternativos para o aprendizado e, por conseguinte, em sólidos processos de formação contínua a eles relacionados. Defendemos, assim, que podemos, de

fato, ter uma escola de tempo integral com uma formação completa amparando metodologias e abordagens de ensino alternativas em um espaço de tempo ampliado, contudo, é preciso pensar nas demandas formativas de quem interpretará esse currículo específico, os professores. Também é necessário considerar as necessidades estruturais e a dos estudantes nesses respectivos processos de aprendizagem.

A falta de adequação estrutural e a insuficiência de recursos didáticos é considerada por Mancebo (2010) como fatores de natureza objetiva, mas que influenciam o modo de ser e estar na docência, pois explicitam que aspectos externos ao sujeito referentes às condições concretas da docência contribuem para compor a subjetividade docente.

A segunda questão se relaciona às respostas que se direcionam para o alunado: falta de motivação, cansaço da rotina e condições socioemocionais. Essas respostas correspondem a 30,8% do total de posicionamentos dos entrevistados. Talvez a falta de uma cultura brasileira de adoção de escolas em tempo integral influencie nas percepções dos alunos. Segundo os entrevistados, são recorrentes manifestações de apatia e queixas de cansaço por parte dos alunos. De acordo com Silveira (2017, p. 9), o tempo integral “marcado pelo tempo cronos, que desconhece as juventudes e os modos de ser juvenis” recorrentemente potencializa riscos à saúde mental dos estudantes, que podem apresentar sentimentos de enclausuramento, stress, angústia, solidão, tédio e cansaço. Fatores que impactam negativamente na dinâmica proposta pela escola em Tempo Integral.

Outro questionamento feito incidiu na questão das contribuições que a Escola em Tempo Integral proporciona aos alunos. Os resultados estão apresentados na tabela 2 abaixo:

Tabela 0-2 - Percepções dos professores acerca das contribuições da escola em Tempo Integral para o aluno

| Contribuições da escola em Tempo Integral para o aluno ▼ | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| participação em projetos diversificados | 16 | 21,30% |
| ocupação do tempo com atividades formativas mais adequadas | 10 | 13,30% |
| não soube responder | 3 | 4% |
| melhoria no desempenho acadêmico | 3 | 4% |
| maior interação entre professor e alunos | 5 | 6,60% |
| interação escola e comunidade | 1 | 1,30% |
| formação para a continuidade dos estudos e mercado de trabalho | 8 | 10,60% |
| educação socioemocional | 12 | 16% |
| diminuição do tempo ocioso e permanência em ambiente seguro | 11 | 14,60% |
| assistência social e de saúde | 1 | 1,30% |
| alimentação de qualidade | 5 | 6,60% |

Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

Na análise da tabela 2, é possível constatar que a resposta mais recorrente se refere à participação em projetos diversificados, que apresentou uma ocorrência de 21,3%. Essa

menção sinaliza para o cumprimento de um dos objetivos precípuos da Escola de Tempo Integral. De acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE), a proposta de tempo integral busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o físico, social e emocional. Nesse sentido, são previstos projetos diversificados (estudos orientados, tutoria, eletivas, práticas experimentais, pesquisa e intervenção etc.). Essas atividades permitem que estudantes gerenciem o tempo para aprofundamento dos estudos, realização de atividades complementares e participação em projetos extracurriculares que complementam a sua formação. Assim, a proposta tem por meta a redução da evasão escolar e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que permitem uma atuação mais qualificada nas interações em trabalho em equipe, na comunicação, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Além disso, busca-se preparar os estudantes para o mercado de trabalho, oferecendo atividades práticas e projetos que incentivam o empreendedorismo e o protagonismo juvenil.

Nesse contexto, Bezerra (2016) afirma que a ampliação do tempo escolar para o aluno, com a inserção de diversificadas atividades práticas, políticas e pedagógicas complementares ao currículo básico abre possibilidades para a implantação, execução e avaliação de efetivas políticas educacionais de formação continuada dos professores das escolas públicas.

Um dado preocupante foi a baixa incidência no indicador interação escola e comunidade, que é uma questão notadamente relevante para a proposta da Escola em Tempo Integral. De acordo com PEREIRA DE SÁ; VICENTE SOL; ALVES FERREIRA, a participação da família contribui para que o desenvolvimento curricular seja contextualizado à realidade social do discente, pois suas vivências, potencialidades, limitações, desafios, percepções de mundo e, principalmente, seu histórico familiar podem interferir positiva ou negativamente na sua aprendizagem, requerendo, portanto, uma adequação dos conteúdos, situando-os mais próximos das experiências e dos interesses do aluno (PEREIRA DE SÁ; VICENTE SOL; ALVES FERREIRA, 2021).

Outra questão abordada na entrevista diz respeito aos problemas que os alunos enfrentam ao participarem da proposta, como pode ser observado na tabela 3:

Tabela 0-3 - Problemas que os alunos enfrentam no ensino em Tempo Integral

| Problemas que os alunos enfrentam no ensino em Tempo Integral ▲ | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| cansaço físico e mental | 20 | 20,80% |
| demandas familiares (atividades domésticas e laborais) | 7 | 7,20% |
| desvinculação das disciplinas do projeto com o cotidiano social dos alunos | 5 | 5,20% |
| dificuldade para gestão do tempo | 7 | 7,20% |
| excesso de atividades | 8 | 8,30% |
| falta de habilidades socioemocionais | 5 | 5,20% |
| falta de motivação | 8 | 8,30% |
| falta de profissionais qualificados (professor/gestor) | 10 | 10,40% |
| falta de uma estrutura familiar | 2 | 2,10% |
| limitação das condições estruturais da escola | 9 | 9,30% |
| matriz curricular com disciplinas supérfluas | 4 | 4,10% |
| metodologias tradicionais e entediantes | 8 | 8,30% |
| rotina desgastante | 3 | 3,10% |

Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

A implementação de escolas em tempo integral traz consigo o desafio do cansaço físico e mental dos alunos, como observou-se na tabela acima que 20,8% dos participantes se atentaram a este fator. Autores, como Klein (2014), destacam a gravidade desse problema. Nesse sentido, é necessário refletir sobre estratégias para minimizar esse cansaço, considerando a organização do tempo escolar, atividades pedagógicas adequadas e momentos de descanso. A discussão sobre a organização do tempo escolar, a adequação das atividades pedagógicas, a promoção de momentos de descanso e a atenção às necessidades individuais dos alunos são aspectos que devem ser considerados na busca por uma abordagem mais equilibrada e saudável na educação em tempo integral.

Outro dado que merece destaque é a falta de profissionais qualificados (professores/gestores) que representam 10,4% das respostas. Esse fator é um agravante na implementação da educação em tempo integral. Autores como Menezes e Aroeira (2022) ressaltam a importância de uma formação específica para lidar com as demandas e desafios desse modelo educacional. A falta de profissionais qualificados pode comprometer a qualidade do ensino, dificultando a oferta de atividades diversificadas e o acompanhamento adequado dos estudantes. É fundamental investir na formação e valorização dos profissionais da educação, oferecendo oportunidades de formação e condições dignas de trabalho, a fim de garantir uma educação em tempo integral de qualidade.

Elencados os problemas a partir das percepções dos professores, foi solicitado que contassem possíveis contribuições para a melhoria da qualidade da proposta educacional da escola em Tempo Integral. A tabela 4 abaixo traz uma melhor visualização dos dados obtidos.

Tabela 0-4 - Contribuições para a melhoria da qualidade da proposta da Escola em Tempo Integral

| Contribuições para a qualificação da proposta da Escola de Tempo Integral | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| melhoria das condições físicas e de materiais das escolas | 17 | 21,80% |
| oferta de cursos de formação docente | 13 | 16,60% |
| metodologias mais interessantes e dinâmicas | 10 | 12,80% |
| intensificação de diálogos com as famílias | 6 | 7,70% |
| melhor gestão dos tempos e espaços escolares | 5 | 6,40% |
| adequação dos currículos às demandas de cada escola | 5 | 6,40% |
| fortalecimento de parcerias com universidades | 4 | 5,10% |
| remuneração para estudantes de baixa renda | 4 | 5,10% |
| ampliação de projetos relacionados às habilidades socioemocionais | 3 | 3,80% |
| formação de equipes multidisciplinares | 3 | 3,80% |
| oportunidade efetiva de escolhas de disciplinas por parte dos alunos | 2 | 2,50% |
| acompanhamento por parte do governo | 2 | 2,50% |
| ampliação da carga horária para estudos e planejamentos | 2 | 2,50% |
| ampliação de atividades culturais e artísticas | 1 | 1,20% |
| parcerias com empresas | 1 | 1,20% |

Fonte: Pesquisa realizada com professores (2023).

Observa-se que 51,2% das respostas elegeram a importância de investir nas condições físicas e materiais da escola, na formação dos professores e em metodologias mais dinâmicas e interessantes como contribuições relevantes para a melhoria da educação em Tempo Integral. É nesse sentido que Marques (2017) destaca que a educação em tempo integral requer uma proposta formativa ampliada, o que exige uma formação específica dos professores, além da necessidade de repensar a escola e suas funções, bem como a prática docente, para garantir uma educação que valorize a emancipação humana. As condições físicas e materiais da escola são elementos que podem influenciar positivamente ou negativamente o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos. Então, investir nessas áreas contribui para proporcionar um ambiente escolar adequado e estimulante, além de promover o desenvolvimento profissional dos educadores, resultando em uma educação de qualidade para os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar e analisar as percepções dos docentes da rede pública de Minas Gerais em relação à Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e as oportunidades percebidas por esses profissionais. Por meio da análise dos resultados, buscou-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas que fortaleçam aspectos relevantes para a efetividade do projeto e no enfrentamento dos desafios existentes.

Para atingir esses objetivos, adotou-se uma metodologia que combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica proporcionou uma

contextualização das questões legais e dos pressupostos teóricos que fundamentam a proposta da Escola em Tempo Integral. Dividiu-se essa parte do trabalho em duas seções, explorando os fundamentos legais da implementação do tempo integral e a experiência da educação em tempo integral em Minas Gerais, incluindo a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Modelo escola da escolha - e a proposta formativa no contexto do Estado, bem como o papel do professor para atuar nesse tipo de proposta.

A pesquisa de campo foi realizada com docentes que atuam em escolas em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais, utilizando um questionário misto para coletar dados objetivos e subjetivos. Essa etapa permitiu obter os posicionamentos dos docentes e informações sobre suas experiências e vivências na implementação do Programa Escola em Tempo Integral.

Ao combinar os dados da pesquisa de campo com a fundamentação teórica da pesquisa bibliográfica, foi possível identificar considerações relevantes sobre a implementação do programa. Os docentes destacaram a preocupação com o cansaço físico e mental dos alunos como um dos problemas mais relevantes nas experiências com a Escola de Tempos Integral, devido à carga horária ampliada e ao excesso de atividades, além da falta de profissionais qualificados para a proposta em questão. Eles também ressaltaram a importância de investimentos nas condições físicas e materiais da escola, além da formação dos professores voltadas para metodologias mais dinâmicas e interessantes.

Diante das conclusões da pesquisa, evidenciou-se a necessidade premente de aprimoramento nas políticas públicas educacionais, visando atender às demandas identificadas. Para tanto, propõem-se um conjunto de estratégias abrangentes que visam fortalecer não apenas a formação dos professores, mas também abordar os desafios como a alta rotatividade docente e a insuficiência de recursos para a infraestrutura escolar.

Algumas estratégias seriam: desenvolvimento e implementação de programas de formação de professores mais específicos, alinhados aos componentes curriculares em que atuam, como cursos, workshops e mentorias direcionadas. Esses programas proporcionariam aos educadores ferramentas especializadas e atualizadas para enfrentar os desafios específicos de suas disciplinas em consonância com o modelo de Educação em Tempo Integral; Programas de incentivo financeiro, reconhecimento profissional e condições de trabalho atrativas poderiam reduzir a alta rotatividade; Desenvolvimento e implementação de programas abrangentes de bem-estar estudantil que abordem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o equilíbrio entre a vida escolar, física e mental dos alunos. Além de investimento na criação de ambientes escolares confortáveis e ergonomicamente projetados,

considerando a importância do espaço físico na saúde mental e física dos alunos. E por fim, há a necessidade de revisão e ajustes nas políticas de alocação de verbas destinadas à infraestrutura escolar. Isso pode incluir a realização de auditorias regulares para garantir que as necessidades de manutenção e custeio sejam adequadamente identificadas e financiadas. Além disso, buscar parcerias público-privadas ou fontes alternativas de financiamento a fim de complementar os recursos disponíveis.

Em conclusão, os resultados enfatizam a necessidade de uma abordagem holística, englobando o fortalecimento da formação docente, investimentos em infraestrutura e a introdução de práticas pedagógicas inovadoras, a fim de consolidar uma Escola em Tempo Integral que atenda efetivamente às necessidades dos educadores e proporcione uma experiência educacional de qualidade aos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cleyton Rogério; CALIL, Ana Maria Fernandes. O desafio de enfrentar as salas de aula mais difíceis no início da carreira docente. **Revista Caminhos**, Online, v. 11, n. 2, p. 65-74, 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. 2016.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, e180040, 2016.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

CUNHA, Amanda Gomes; AQUINO, José Geraldo de. A escola em tempo integral: reflexões sobre a formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 126-138, 2019.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Disponível em <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413> Acesso em: 10 ago. 2022.

FERNANDES, Deide da Cunha Silva. **Projeto Educação em Tempo Integral**: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do Norte de Minas Gerais. 2014. 152 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. **Educação integral**: concepções e práticas. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Disponível em <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/> acesso em 27 ago 2022.

KLEIN, Ana Maria. **Escola em tempo integral**: vivências e desafios. Autores Associados. 2014.

JACOB, Maria Cecilia Grieco Puppio. **Trabalho docente**: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral. 2014. Disponível em http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/936/1/MARIA%20CECILIA%20GRIECO%20PUPPIO%20JACOB_seg.pdf acesso em: 4 Jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas**. In: LIBÂNEO, JC. SUANNO, M. V. R, LIMONTA, S.V (orgs) **Qualidade da escola pública**: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, Gráfica e editora América, Kelps, 2013.

MANCEBO, Deise Furtado. Ser professor: condições e subjetividades. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 133-148, 2010.

MARQUES, Maria Auxiliadora. **Educação Integral**: conceitos e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2017.

MENEZES, Edméa Oliveira dos Santos.; AROEIRA, Juliana Faria Bhering. A escola em tempo integral: reflexões e perspectivas. In: MENEZES, Edméa Oliveira dos Santos.; AROEIRA, Juliana Faria Bhering. **Educação em tempo integral no Brasil**: concepções, contextos e práticas. São Paulo: Cortez, 2022. p. 36-38.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: Processos e metodologias de análise. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 4, p. 863-884, 2016.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 ago. 2022.

POLÍTICA DE FOMENTO A IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROMANOWSKI, Joana.; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. A formação do professor iniciante: aspectos pedagógicos, afetivos e sociais. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 11-25, jan./jun. 2013.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANA, Claudemir Gonçalves.; MENDES, José Geraldo. Escola de tempo integral no Brasil: perspectivas e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: caderno de gestão**. Brasília: MEC, 2016. p. 109-131.

SILVA, Aline Moura Florencio da. **O trabalho docente na perspectiva do tempo integral na escola de ensino médio Padre Saraiva Leão**. 31 f. Projeto de pesquisa - Curso de Bacharelado em Humanidades. Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção -CE, 2017. Inserir referência: Disponível em <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2932/1/ALINE%20MOURA%20FLORENCIO%20DA%20SILVA%20%20TCC%20Projeto.pdf> acesso em: 4 jan. 2024.

SILVEIRA, Adriana Gomes. **Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo**. 2017.

ZANELLI, Fernanda Fragoso; SANTOS, Wagner Antonio dos (org.). **Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais [livro eletrônico]: parte I - concepções e metodologias**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017, 116 p. Disponível em: <http://www.fmss.org.br/wp-content/uploads/2017/12/livro-digital-itinerario-para-as-juventudes.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ARTIGO 2

PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES

RESUMO

Este estudo analisou as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a este componente curricular para a problematização de questões relacionadas às dimensões emocionais. Utilizando uma abordagem metodológica que combinou revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica explorou conceitos fundamentais relacionados às competências socioemocionais, a Base Nacional Comum Curricular, a inteligência emocional e a importância do "Projeto de Vida" na dimensão emocional dos estudantes. A pesquisa de campo foi conduzida por meio da aplicação de um questionário misto para coletar dados sobre a percepção dos estudantes. Os resultados destacaram a relevância do componente curricular na promoção do autoconhecimento, definição de metas, tomada de decisões e habilidades sociais dos estudantes. Esses achados contribuem para aprimorar as práticas educacionais, preparando os estudantes de forma abrangente para suas jornadas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Tempo Integral. Percepção de discentes. Competências Socioemocionais.

ABSTRACT

This study examined the perceptions of students involved in Full-Time Education in Minas Gerais regarding the "Life Project" theme, highlighting their perspectives, needs, and expectations regarding this curricular component for problematizing issues related to emotional dimensions. Employing a methodological approach that combined literature review and field research, the literature review delved into fundamental concepts related to socio-emotional competencies, the National Common Curriculum Base, emotional intelligence, and the importance of the "Life Project" in students' emotional dimension. The field research was conducted through the administration of a mixed questionnaire to collect data on students' perceptions. The results underscored the significance of the curricular component in fostering self-awareness, goal-setting, decision-making, and social skills among students. These findings contribute to enhancing educational practices, comprehensively preparing students for their personal, academic, and professional journeys.

Keywords: Life Project. Full-Time. Student Perception. Teacher Training. Socioemotional Competencies.

1 INTRODUÇÃO

A formação integral dos jovens é uma das principais demandas da educação no século XXI, uma vez que questões ligadas à inter-relação entre conteúdos curriculares e os modos de pensar, ser e de agir têm sido recorrentemente problematizados no contexto escolar e no contexto social. Assim, não mais parece ser suficiente que a escola tenha apenas a preocupação com o aperfeiçoamento das dimensões intelectuais, mas que também abarque questões ligadas às demandas da sociedade, às atitudes éticas, à sensibilidade estética, à atuação cidadã, à qualidade de vida, aos problemas e às desigualdades sociais, etc.

Vale destacar que o termo “integral” não diz respeito à completude, mas pode significar uma ação para juntar as partes, religar o que o paradigma cartesiano desligou. Edgar Morin (2005) faz sua crítica radical ao saber fragmentado que impede os sujeitos de compreenderem a complexidade do humano. Complexidade, para o autor, é compreendida como uma dimensão que abarca os vários aspectos que constituem a inteireza da condição humana, em que as partes são relacionadas entre si e interdependentes. Seja enquanto humanos, seja enquanto sociedade, os sujeitos são multidimensionais, influenciados pelos meios e pelas relações. No cotidiano, as pessoas não usam separadamente cada uma de suas capacidades (intelectual, física, ética, estética, social, afetiva, lúdica e biológica), uma vez que não há sobreposição ou justaposição entre elas. As pessoas carregam traços culturais das organizações sociais, do passado.

Nesse sentido, a implementação da Educação em Tempo Integral surge como uma alternativa para proporcionar uma educação que contemple as diferentes dimensões formativas dos alunos (aspectos físico, social, emocional e intelectual-cultural), de modo integrado e sistematizado. Uma das propostas desse modelo é a inclusão do componente curricular "Projeto de Vida", que problematiza conhecimentos, atitudes, habilidades e valores relevantes para o enfrentamento das demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do (futuro) mundo do trabalho. Segundo o Caderno Pedagógico (MINAS GERAIS, SEE, 2023, p. 3), “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo às questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de se incluir o tema do Projeto de Vida nos currículos escolares, considerando que essa abordagem contribui para o desenvolvimento das dimensões socioemocionais dos estudantes. Considerando o contexto da adolescência, o projeto de vida representa um espaço para a problematização de questões do cotidiano para uma formação mais ampla, mais crítica e mais responsável. A

BNCC também destaca a importância de abordar o tema do Projeto de Vida de forma transversal, integrando-o a outras áreas do conhecimento, a fim de contextualizar conteúdos e fundamentar as discussões e possibilitar uma articulação com as demandas pessoais dos alunos. O Projeto de Vida tem por objetivo contribuir para a ampliação das perspectivas sobre modos de o aluno ser e de estar no mundo e para a promoção de uma formação mais integral, ou seja, formá-lo para a integralidade e complexidade da existência humana.

Considerando que a Educação em Tempo Integral é uma realidade crescente nas escolas públicas de Minas Gerais, faz-se necessário investigar quais são as percepções sobre o componente curricular "Projeto de Vida", por parte dos estudantes. Buscando um recorte para a discussão aqui proposta, o presente estudo elege como objeto de estudo, de modo mais específico a seguinte pergunta: Quais são as percepções dos estudantes sobre a relevância de se abordar as dimensões emocionais por meio do componente curricular "Projeto de Vida" na Educação em Tempo Integral? Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a este componente curricular para a problematização de questões relacionadas às dimensões emocionais.

No que concerne à metodologia adotada na presente pesquisa, foram realizados dois tipos de pesquisa: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. A primeira - pesquisa bibliográfica - teve o propósito de abordar alguns conceitos e pressupostos como: 1. As dimensões emocionais e a Base Nacional Comum Curricular; 1.1 Competências Socioemocionais; 1.2 O Projeto de Vida e a dimensão emocional. A segunda - a pesquisa de campo - teve o propósito de analisar as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a este componente curricular para a problematização de questões relacionadas às dimensões emocionais. Para tal, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário misto composto por 1 pergunta objetiva com escala de opções e 9 subjetivas (abertas). Na ocasião, foram 49 estudantes do Ensino Médio (1º ao 3º ano) em Tempo Integral que participaram da pesquisa.

Para isso, conduziu-se uma pesquisa qualitativa utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) como método de análise dos dados coletados. Segundo Galiuzzi (2013), essa abordagem possibilita aos pesquisadores explorar e interpretar de maneira sistemática e aprofundada os discursos dos participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários elaborados no Google Forms.

Ao compreender como os alunos percebem o percurso de aprendizagem, é possível contribuir para um aprimoramento das práticas educacionais, promovendo uma formação mais crítica, mais sensível e mais abrangente. Ao destacar a relevância das dimensões emocionais, a pesquisa evidencia a importância de preparar os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para enfrentar situações emocionais, sociais e éticas, capacitando-os a se tornarem cidadãos mais resilientes, empáticos e serem sensíveis para colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Salvaguardadas as ressalvas em relação à terminologia “competências⁸ socioemocionais”, uma vez que pode sugerir uma ideia de treinamento, a presente pesquisa apresenta uma compilação de bases teóricas e conceituais que podem contribuir para uma contextualização das Competências Socioemocionais e o Projeto de vida da proposta da Escola em Tempo Integral.

2 AS DIMENSÕES EMOCIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Um longo percurso se deu desde a promulgação da Constituição da República de 1988 que já previa, em seu Art. 210, uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, a fim de elaborar um documento que cumprisse as demandas formativas no que se refere à Educação Básica brasileira.

Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o ensino deve prever uma Base Comum que norteie todos os currículos das redes de ensino, sejam elas públicas, sejam elas privadas, pertencentes às diferentes Unidades

⁸ De acordo com o ChatGPT (2023), há várias críticas em relação ao termo "competências" quando usado em contextos educacionais e profissionais. Algumas dessas críticas incluem: a) subjetividade na definição: O termo "competências" pode ser vago e subjetivo, variando de acordo com diferentes interpretações e contextos. Isso pode tornar difícil uma definição precisa e universal das competências necessárias; b) padronização excessiva: Em alguns casos, a abordagem baseada em competências pode levar a uma padronização excessiva do ensino e da avaliação, o que pode limitar a criatividade e a diversidade de habilidades e conhecimentos valorizados; c) foco na performance mensurável: A ênfase nas competências mensuráveis e tangíveis pode negligenciar aspectos importantes da aprendizagem, como habilidades interpessoais, emocionais e habilidades mais subjetivas que não são facilmente quantificáveis; d) desconsideração do contexto: Nem todas as competências são aplicáveis em todos os contextos. Às vezes, a ênfase nas competências pode desconsiderar as nuances e as especificidades de diferentes ambientes e situações; e) risco de simplificação: Reduzir as habilidades e conhecimentos complexos em uma lista de competências pode simplificar demais a compreensão das necessidades educacionais ou profissionais, perdendo a riqueza e a profundidade dos aprendizados; f) padrões em constante mudança: À medida que a sociedade e a economia evoluem, as competências consideradas importantes também mudam. Isso pode tornar desafiador manter as definições e padrões de competências atualizados e relevantes. Essas críticas ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada na aplicação do conceito de competências, reconhecendo tanto os aspectos tangíveis quanto os subjetivos do aprendizado e do desenvolvimento humano.

Federativas, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Nesse contexto, em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7)

A BNCC foi pensada a partir deste novo cenário mundial e suas demandas, e esse novo contexto sócio-histórico-cultural, requer dos jovens estudantes competências para “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2018, p.14). E isso demanda muito mais que o acúmulo de informações, o qual foi culturalmente valorizado no pós-iluminismo - soberania da razão, mas que, na lógica contemporânea, ainda mais complexa, não subsiste (MARIN *et al.*, 2017).

Nesse novo contexto global,

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p.14).

Isso significa promover uma educação voltada para o desenvolvimento pleno dos estudantes, valorizando suas singularidades e diversidades. E a escola como espaço de acolhimento e aprendizagem deve fortalecer a aprendizagem pautada numa democracia inclusiva, respeitando as singularidades, diferenças e diversidades de cada um. (BRASIL, 2018).

Com esses propósitos, a BNCC espera superar a fragmentação das políticas educacionais no país e assegurar as aprendizagens essenciais aos estudantes a partir do desenvolvimento de competências⁹. Tais competências,

⁹ No cenário desenhado para a educação do século XXI, ganha destaque o estudo sobre “construção de competências” em diferentes áreas do conhecimento. Com a industrialização, surgiu a demanda por profissionais qualificados para o “saber fazer” e, na área da educação, as competências passaram a ser observáveis e mensuráveis (TANGUY e ROPÉ, 1997), tendo como finalidade de formar técnicos competentes. Entretanto, esse termo tem sido abordado por pesquisadores da educação em uma perspectiva que se centra no protagonismo dos alunos. Perrenoud (1999), por exemplo, define-o como a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se

Inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, BNCC, 2018, p.8).

O tratamento didático proposto pela BNCC estrutura-se a partir de competências, como já exposto. De acordo com o documento, ser competente é ter “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 20). É ser capaz de mobilizar os conhecimentos conceituais e procedimentais em junção às habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018). Além disso, torna-se relevante também, de acordo com o documento,

[...] saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p.14).

Organizada por competências que definem as aprendizagens essenciais aos estudantes, a BNCC visa

[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais). (BNCC, p. 10, 2017).

Buscando contemplar uma formação de sujeitos em uma prática educativa situada, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe um trabalho pautado em 10 (dez) competências, como pode se observar no quadro 1 abaixo:

Quadro 0-4 - Competências propostas pela BNCC

| |
|---|
| 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, |
|---|

limitar a eles. Para Morin (2005), é relevante considerar a ideia do pensamento complexo, que favorece romper com o pensamento simplificador e fragmentado que marca a educação clássica, que aceita sem questionar o isolamento dos conteúdos nas disciplinas, a memorização como possibilidade didática e a reprodução do conhecimento sem a reflexão profunda sobre seus problemas como: a desigualdade social, a pobreza, as dimensões éticas e morais. Nessa direção, a competência envolve raciocínio, processos cognitivos, valores pessoais, julgamento e comunicação, aplicados na resolução de diferentes tipos de problemas. (FRANCO et. al, 2014 in <https://www.scielo.br/j/rbem/a/V4wQ5B8TC6FnSFyLhPsBvcq/#>)

social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2018, p. 9-10).

É a partir dessas perspectivas que as competências socioemocionais ascendem no campo educacional brasileiro, visto que a dimensão emocional perpassa todas as 10 competências gerais acima listadas. Nesse viés, e preocupados com as novas demandas formativas que o século XXI requer dos estudantes, muitos estudiosos têm voltado seus olhares para questões que envolvam as competências socioemocionais, questões que serão abordadas na seção seguinte.

2.1 Competências Socioemocionais

Antes de adentrar na discussão acerca das competências socioemocionais, é relevante discorrer, ainda que brevemente, sobre a inteligência emocional, que representa o início das reflexões sobre as questões emocionais no contexto educacional. Muitas teorias da aprendizagem surgiram no decorrer da história, a fim de mostrar como deve ser a aprendizagem dos estudantes. Uma delas foi o conceito de inteligência única criada por Alfred Binet - Quociente Intelectual (QI), o qual se fundamentava na capacidade de o indivíduo em processar informações (SIQUEIRA; BARBOSA; ALVEZ, 1999). Até então, razão e emoção eram consideradas distintas. Mas, pouco depois com a ruptura da ideia dualista que havia entre emoção e razão, a emoção passou a ser vista como uma peça fundamental para a construção dos processos cognitivos (MAYER; CARUSO, 2008; SALOVEY; MAYER, 1990).

Foi a partir da Teoria das Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1995; 1997) que se considerou que uma pessoa possui várias inteligências, e o que difere de uma para outra são os estímulos recebidos no decorrer de sua vida, o que acarretará na possível potencialização de alguma delas. Veenema e Gardner (1996) defenderam que a inteligência está vinculada à capacidade de resolução de problemas, uma vez que o indivíduo pode receber e modificar a informação a partir do nível de compreensão de si e dos outros.

Vale ressaltar que a construção do conceito de Inteligência Emocional (IE) foi desenvolvida pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990). Com base nos princípios estudados por Gardner (1983), eles elaboraram um modelo teórico que definia IE como o caminho para conectar a emoção à inteligência a fim de encontrar soluções para problemas (FLORES; TOVAR, 2005; MAYER; SALOVEY, 1997). Como tal, a IE propõe uma compreensão unificada das funções emocionais e cognitivas, o que contraria teorias que propõem uma separação entre razão e emoção (REGO; FERNANDES, 2005).

Não somente no campo científico, a IE começou a ser estudada em outras áreas. Como foi o caso do jornalista Daniel Goleman que publicou um livro intitulado "Inteligência Emocional" e o divulgou como um indicador-chave de sucesso (MAYER, 2001). Em seu trabalho, Goleman destaca que a IE é como um bloco de construção concreto que permite o desenvolvimento de empatia e esperança, bem como regulação emocional, controle de impulsos, motivação e persistência diante da frustração (GOLEMAN, 1995). A princípio, o trabalho de Goleman foi baseado nos estudos de Salovey e Mayer, contudo, em publicações posteriores, a IE apareceu mais voltada ao contexto empresarial.

Mesmo que amplamente divulgados, os estudos de Goleman (1995) foram muito criticados, inclusive por conta da linguagem utilizada. No meio acadêmico, o modelo de

Inteligência Emocional de Salovey e Mayer (SALOVEY; MAYER 1990; MAYER; SALOVEY, 2007) e o Modelo de Inteligência Social e Emocional de Bar-On (1997) são os mais utilizados, principalmente, pelo rigor teórico e empírico no que se refere à conceituação e instrumentos utilizados para avaliação e mensuração do trabalho (NETA; GARCIA; GARGALLO, 2008).

No modelo de Mayer e Salovey (1997), a IE é caracterizada como uma habilidade cognitiva relacionada à inteligência geral e somada a quatro habilidades distintas: reconhecimento de emoções (a capacidade de perceber as emoções de si e dos outros), facilitação de emoções (a capacidade das emoções de sinalizar mudanças ambientais e de humor importantes e ajudar os indivíduos a entender as situações, apoiar diferentes formas de pensar e de maneiras diferentes), compreensão das emoções (conhecimento das emoções e do vocabulário emocional e como elas estão relacionadas e sua combinação para produzir outras emoções) e gerenciamento de emoções (a capacidade de gerenciar emoções e lidar com as emoções de si mesmo e daqueles ao seu redor). Esse modelo é entendido como tendo surgido de processos psicológicos básicos e defende que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é essencial para o desenvolvimento intelectual (CABELLO, RUIZ-ARANDA; FERNANDEZ-BERROCAL, 2010).

Já Bar-On (2006) propõe uma perspectiva integradora de IE e a conceitua como inteligência socioemocional, considerando-a como um conjunto de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais divididos em cinco áreas distintas que interagem entre si: habilidades interpessoais (consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização); relações interpessoais (empatia, responsabilidade social, relações interpessoais); gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade e resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo). Em síntese, ele construiu um modelo misto que associa habilidades emocionais e personalidade (FLORES; TOVAR, 2005).

Diante do exposto, é possível considerar que a Inteligência Emocional está relacionada às habilidades sociais que consistem num repertório de comportamentos considerados adequados aos diferentes contextos e que ajudarão no desenvolvimento socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). Tais habilidades compreendem as expressões de sentimentos, atitudes, opiniões, desejos que se adequam às situações diversas a fim de solucionar problemas momentâneos ou minimizar os futuros. São distribuídas em classes interdependentes e complementares e se enquadram nas seguintes categorias: autocontrole, expressão emocional, polidez, empatia, assertividade, fazer amigos, resolver problemas

interpessoais, habilidades sociais acadêmicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Já o termo socioemocional compreende aquelas habilidades que se formam a partir do desenvolvimento das relações interpessoais, juntamente com a maneira como a pessoa sente, nomeia e relaciona as situações e comportamentos (BOLSONI-SILVA, 2002; CABALLO, 2014).

Existem processos para desenvolver tais habilidades, a fim de atingir níveis satisfatórios de competência socioemocional (CASEL, 2017). E isso inclui um conjunto de habilidades necessárias para atender às demandas das relações interpessoais, respeitando as necessidades culturais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Nesse sentido, a competência consiste num conjunto mais amplo de habilidades, além das questões relacionadas às adequações comportamentais que demandam os contextos em que ocorrem.

Para o Instituto Ayrton Senna (2017), organização brasileira sem fins lucrativos, comprometida com uma educação voltada para a formação integral dos estudantes, as competências socioemocionais referem-se:

Em linhas gerais, [...] à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. São capacidades individuais que podem ser manifestadas em pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada pessoa. Elas também podem ser desenvolvidas através de experiências formais e informais de aprendizagem e acabam por ser importantes impulsionadores de resultados ao longo da vida (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 11).

O desenvolvimento das competências socioemocionais proporciona às pessoas uma maior capacidade para lidarem melhor com suas próprias emoções e com as dos outros, e com isso desempenhando de forma mais significativa seu trabalho e estudos. E assim gerenciando melhor seus objetivos de vida pessoal e profissional. Como atesta o Instituto Ayrton Senna (2018),

As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas. Essas competências são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a trabalhar e aprender a ser. Ou seja, são parte da formação integral e do desenvolvimento de todos. No século 21, a interconectividade e a crescente complexidade das transformações sociais, tecnológicas, entre outras, têm ampliado a relevância dessas competências para a realização no âmbito pessoal, de trabalho e social. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, s.p.).

Já para *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), organização internacionalmente reconhecida e sem fins lucrativos, sediada em Chicago (EUA) e grande referência mundial na área de aprendizagem socioemocional, trata-se de um processo em que se pode adquirir, ou seja, aprender essas habilidades, pois é,

o processo a partir do qual um indivíduo, jovem ou adulto, adquire e efetivamente aplica os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, entender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas individuais e coletivas, sentir e demonstrar empatia por outras pessoas, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões cuidadosas e responsáveis (CASEL).

O desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais (ABED, 2016), aliado a aspectos de caráter e personalidade (CARVALHO; SANTOS, 2016; SMOLKA; LAPLANE; MAGIOLIN; DAINEZ, 2015) propicia o que se denomina desenvolvimento socioemocional (EISENBERG, 2006). Isso, segundo Piske (2013) inclui as emoções e sentimentos que os indivíduos vivenciam em seus contextos históricos e culturais e os caracteriza como fenômenos com propósito, sentido e significado social.

De Lucena Macêdo e Barbosa da Silva (2020) definem as competências socioemocionais como

a capacidade de tomar consciência, compreender, regular e expressar as emoções de forma apropriada para auxiliar na realização de tarefas, nos processos de aprendizagem, na resolução de problemas, na formação e na gestão de relacionamentos para se adaptar de forma mais efetiva às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida e aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais. [...] Pessoas com alto nível de CSE apresentam imagem adequada de si e de outros, maior facilidade para regular emoções nos níveis interpessoal e intrapessoal, para manter relacionamentos satisfatórios e para adotar comportamentos responsáveis em busca de bem-estar pessoal e social (De Lucena Macêdo e Barbosa da Silva, 2020, p. 966).

Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (2002) apontaram que o desenvolvimento socioemocional, especialmente, o repertório de habilidades sociais mais sofisticadas, está substancialmente associado à saúde mental, aprendizado e bem-estar, exercício da cidadania e sucesso pessoal e profissional. Questões indispensáveis para as demandas do século XXI. Nessa direção, vale salientar que [...] as competências socioemocionais não são inatas e fixas: “elas são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar”, seja no ambiente escolar ou dentro de casa (TOUGH,

2014 apud PORVIR, 2018, p.1). Dessa forma, proporcionar um ambiente escolar que desenvolva também tais competências, impacta tanto no aprendizado quanto no bem-estar emocional dos estudantes e de todos envolvidos.

Discorrendo sobre essa temática, Silva (2022) traz significativas contribuições para uma reflexão acerca do trabalho com as competências socioemocionais na escola. Para o autor, é importante problematizar o conceito de competência. A formação de competências implica o “estabelecimento de modelos de desempenho que restringem o desenvolvimento humano à aquisição de formas adaptadas de se relacionar com o mundo, ou mais especificamente com a sociedade capitalista e o seu modo de funcionamento naturalizado e eternizado”. (p. 9)

A discussão proposta pelo autor traz uma advertência relevante para uma abordagem pedagógica da competência que pode se pautar na ideia de treinamento. Para Silva (2022, p. 10),

treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado. Isso ficará ainda mais evidente na sequência, com a identificação do modelo de personalidade que se institui como referência para a seleção das competências socioemocionais que devem ser formadas.

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento emocional não deve ser ignorado ou secundarizado, porque as emoções, de certo modo, sinalizam uma situação favorável ou desfavorável nas interações entre seres humanos, que demandam deles uma reação imediata, instantânea. A manifestação de emoções é condicionada socialmente, ou seja, é uma reação às situações, com significados elaborados e desenvolvidos historicamente. Desse modo, trabalhar a dimensão socioemocional implica uma formação teórica notadamente complexa, uma vez que exige uma análise do contexto sócio-histórico-ideológico em que as interações sociais se efetivam, pois ao invés de promover o desenvolvimento integral dos alunos, podem culminar em processos de desumanização, seja pelo incentivo “à submissão não só do seu pensamento, mas também das suas emoções ao controle externo, pois somente assim é possível garantir a manutenção do sistema capitalista”. (p. 17).

Nesse sentido, ao se propor uma discussão sobre as competências socioemocionais, é relevante compreender a complexidade dessa questão, o que irá exigir do professor uma formação pautada em pressupostos teóricos que não somente defendem a proposta de trabalho, mas que também problematizem dimensões que envolvem os modos de ser e de estar em espaços sociais desiguais e opressores.

3 O PROJETO DE VIDA E A DIMENSÃO EMOCIONAL

O Projeto de Vida tornou-se o componente curricular do Novo Ensino Médio, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 3º, § 7º, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

No tocante à Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular traz o Projeto de Vida como componente curricular obrigatório e o contempla entre suas 10 competências gerais, mais especificamente, na competência de número 6: “Trabalho e Projeto de vida”, que visam

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p.9).

Depreende-se do excerto supracitado que a competência 6 preconiza um ensino para além de conteúdos curriculares que compõem tradicionalmente os currículos escolares, ao fazer alusão ao Projeto de Vida, que, segundo Damon (2009), é

tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com outros. É fruto da reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa. Quando um projeto de vida está totalmente formado, reflete tanto aspirações genuínas do eu quanto necessidades práticas do mundo além do eu. (DAMON, 2009, p.173).

O desenvolvimento da referida proposta se dá a partir de uma construção embasada em fatores individuais e sociais presentes na cultura dos indivíduos, ou seja, “a construção do projeto de vida é um fenômeno psicossocial, que se assenta na intersecção entre dois campos:

os dos saberes individuais e dos valores presentes na cultura nos quais nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e projetos coletivos (DANZA, 2019, p.24).

Considerando a diversidade de saberes individuais e vivências culturais dos jovens estudantes, faz-se necessário que o ambiente escolar seja capaz de atender e acolher de forma mais ampliada e pluralista a sua juventude. Entendê-los como participantes de processos formativos diversos, dinâmicos e ativos, garantindo uma inserção autônoma e crítica no mundo. Os jovens estão em constante diálogo com outras classes sociais, imersos nas questões de seu tempo, e desempenham um papel importante na determinação dos rumos da sociedade. Nesse caso, é necessário organizar escolas que acolham a diversidade e reconheçam os jovens como interlocutores legítimos em termos de currículo, ensino e aprendizagem. Assim, as instituições precisam garantir que os alunos tenham acesso a uma educação que lhes permita definir seus próprios projetos de vida, tanto em termos de estudo e trabalho, quanto em termos de vida saudável, sustentável e ética (BNCC, 2018).

A partir da orientação aos jovens para a construção do Projeto de vida,

[...] a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BNCC, 2018, p. 472).

Trazer essa abordagem formativa para o Ensino Médio, em específico, foi uma alternativa a fim de fortalecer a formação integral dos jovens nessa etapa de ensino que, em muitos casos, a deixam de frequentar por diversos motivos, como trabalhar, por exemplo. E outras questões pessoais e questionamentos se tornam mais expressivos nessa faixa etária, pois,

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BNCC, 2018, p. 473).

Dessa forma, o Projeto Vida, agora como componente obrigatório em todos os currículos da educação básica brasileira, com a orientação de um professor, é capaz de

proporcionar aos alunos dentro do ambiente escolar, a experiência de apontar as possibilidades existentes para sua formação, de acordo com seus interesses, além de esclarecer dúvidas, auxiliá-los na tomada de decisões, respeitando sua autonomia. E assim, os alunos constroem seus próprios projetos de vida, respeitando suas responsabilidades sociais e descobrindo a si mesmos, aos outros e ao meio em que vivem, segundo suas próprias escolhas. Segundo a BNCC, o Projeto de Vida envolve outras experiências formativas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Experiências formativas que envolvem o Projeto de Vida

- Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, capacidades essenciais para sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua identidade e de seu Projeto de Vida;
- Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes para seu aprendizado;
- Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares;
- Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mercado de trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Fonte: BRASIL (2018, p. 465).

Por essa razão, juntamente ao trabalho com as competências socioemocionais ancoradas em todas as 10 Competências Gerais propostas pela BNCC, o Projeto de Vida é considerado o eixo central do ensino e aprendizado escolar. Portanto, vale ressaltar que o objetivo principal do Projeto de Vida, agora como componente curricular, é fomentar o protagonismo e a autonomia dos jovens estudantes, auxiliando-os em suas escolhas, nas tomadas de decisões, planejamentos conscientes para o futuro, com foco na formação integral, proporcionando-lhes aprendizagens que sejam pertinentes a suas realidades e os desafiando-os, segundo as demandas do mundo contemporâneo, seja em questões sociais, econômicas, ambientais, a fim de que sejam capazes de tomar decisões fundamentadas, de forma ética, crítica, autônoma e responsável (BRASIL, BNCC, 2018).

Após essa descrição do que vem a ser as dimensões socioemocionais em consonância com as premissas da BNCC, seguem a metodologia, as discussões e análises dos resultados da

pesquisa realizada com 49 estudantes do Ensino Médio de uma Escola em Tempo Integral, acerca da relevância do desenvolvimento das competências socioemocionais por meio do componente curricular Projeto de Vida.

4 METODOLOGIA

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a este componente curricular para a problematização de questões relacionadas às dimensões emocionais. Para tanto, a pesquisa foi realizada em uma escola em Tempo Integral na cidade de Lavras-MG. No tocante à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. A coleta e análise dos dados quantitativos foram embasadas em técnicas estatísticas, permitindo uma mensuração numérica dos resultados obtidos e compilados em gráficos e tabelas. Por sua vez, a abordagem qualitativa teve como objetivo a compreensão das percepções e significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados. Foi empregado o método de Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilitou uma leitura aprofundada e minuciosa dos dados coletados. Esse método permitiu identificar padrões, tendências e contradições presentes nos discursos dos participantes, explorando temas, significados e relações emergentes (GALIAZZI, 2013). Assim, a combinação de métodos quantitativos e qualitativos enriqueceu a pesquisa, oferecendo uma perspectiva abrangente e aprofundada sobre o tema em estudo.

Os participantes da pesquisa, como já mencionado, são alunos de uma escola em Tempo Integral da cidade de Lavras. Os jovens responderam a um questionário misto com 10 questões, sendo 1 delas com escala de opções e as outras 9 constituídas por perguntas abertas. A pesquisadora entregou e recolheu o termo de assentimento a cada participante, para que posteriormente pudessem receber o questionário por e-mail. Além disso, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis. Na ocasião da coleta de dados, que ocorreu no dia 17 de abril de 2023, os estudantes foram direcionados ao laboratório de informática da própria escola para responderem ao questionário elaborado no Google Forms. Durante todo o processo, a pesquisadora apenas os orientou, sem interferir no andamento da pesquisa. Toda a pesquisa em discussão cumpriu com as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa, com referência ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 65694322.4.0000.5148 e parecer de número 5.823.377. Além disso, a realização do questionário foi conduzida em conformidade com a Lei de Proteção de Dados.

Vale ressaltar que a relação entre Projeto de Vida e as competências socioemocionais é um tema presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de se desenvolver competências socioemocionais nos estudantes. Segundo a BNCC (2018), as competências socioemocionais são essenciais para a formação integral dos estudantes e devem estar presentes em todos os componentes curriculares. Portanto, a Análise Textual Discursiva foi utilizada como ferramenta para analisar os dados coletados neste estudo, a fim de analisar as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a este componente curricular para a problematização de questões relacionadas às dimensões emocionais.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No tocante aos resultados obtidos, os dados foram compilados e organizados em gráficos e tabelas para facilitar a visualização e análise. Sendo assim, de início, é relevante mencionar quem são os sujeitos da pesquisa. Para tanto, a primeira pergunta se direcionou para a indicação de tempo de participação no Projeto da Escola em Tempo Integral, como se pode verificar no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 0-6 - Tempo de participação no projeto Escola em Tempo Integral



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Como podemos observar no gráfico 1, aproximadamente 65% dos alunos já participam do Projeto da escola em Tempo Integral há mais de um ano. Assim, pode-se inferir

que suas percepções acerca do modelo educacional estão pautadas em uma vivência que permite a constatação de uma rotina.

Ainda de acordo com o modelo educacional (Tempo Integral), foi solicitado que respondessem sobre o que eles mais gostavam na escola. Os resultados podem ser observados na Tabela 1 abaixo e foram transcritos com os mesmos itens lexicais utilizados pelos alunos.

Tabela 0-5 - Coisas que você mais gosta no Projeto Escola em Tempo Integral

| Coisas que você MAIS gosta no Projeto Escola em Tempo Integral | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Horário de almoço | 24 | 22,60% |
| Horário de Intervalo | 11 | 10,30% |
| Educação Física | 9 | 8,50% |
| atividades interativas | 8 | 7,50% |
| Amigos | 7 | 6,60% |
| Estudar | 6 | 5,60% |
| Jogar futebol | 6 | 5,60% |
| Curso profissionalizante | 5 | 4,70% |
| Laboratório de Informática | 5 | 4,70% |
| Professores | 5 | 4,70% |
| Nada | 4 | 3,70% |
| Assistir filme | 4 | 3,70% |
| Jogar totó | 3 | 2,80% |
| Aulas de Matemática | 3 | 2,80% |
| Aulas de Língua Portuguesa | 3 | 2,80% |
| Sala de jogos | 2 | 1,80% |
| Ficar menos tempo em casa | 1 | 0,90% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

A partir dessas preferências dos alunos pela hora do almoço (22,6%) e intervalo (10,3%) pode-se indicar que esses momentos proporcionam uma sensação de bem-estar e sociabilidade, o que contribui para a construção de vínculos sociais e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em contrapartida, tratando-se do público de estudantes que frequentam a escola em que os dados foram coletados, há a necessidade de abordar a questão sobre vulnerabilidade social, visto que grande parte dos estudantes se enquadram nesse perfil e a maior preferência pelo horário do almoço. Nesse sentido, caberia também discutir o papel da escola no enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Nas diferentes versões do Plano Nacional de Educação, de modo especial, o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/14), é evidenciado o papel da escola de Tempo Integral como possibilidade de proteção a crianças e adolescentes e de intervenção em situações de vulnerabilidade social - ao possibilitar que os(as) estudantes permaneçam o dia inteiro sob responsabilidade da escola, recebendo orientação pedagógica, acesso a atividades extracurriculares e garantia da alimentação durante esse tempo de permanência. Aparece também como ferramenta para melhorar a qualidade da

educação, ao possibilitar maior acompanhamento e orientação pedagógica no tempo escolar ampliado.

Nas respostas dadas pelos alunos, é possível constatar a função da escola para além do ensino de conteúdos disciplinares. Pensar a escola, na perspectiva do enfrentamento das vulnerabilidades, é reconhecer a intrínseca relação escola e sociedade.

Diante disso, em consonância com Viana e Mendes (2016), a escola em Tempo Integral pode desempenhar um papel importante no oferecimento de momentos de socialização e acolhimento, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais e promovendo uma educação mais integral e inclusiva. De um modo geral, as respostas se direcionaram para atividades em que os alunos podem interagir com outros colegas.

No que se refere à segunda pergunta que indagou o que eles menos gostam no modelo de escola em Tempo Integral, pode ser observado de maneira mais detalhada na tabela 2 abaixo:

Tabela 0-6 - Coisas que você menos gosta no Projeto Escola em Tempo Integral

| Coisas que você MENOS gosta no projeto escola em Tempo Integral | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| O horário do Tempo Integral (ficar o dia todo na escola) | 34 | 39,10% |
| Rotina desgastante/má organização das matérias | 10 | 11,50% |
| Falta alimentação adequada | 7 | 8% |
| Componente Curricular Projeto de Vida | 6 | 6,90% |
| Excesso de matérias | 5 | 5,70% |
| Matérias supérfluas | 5 | 5,70% |
| Falta infraestrutura | 5 | 5,70% |
| Falta de atividades diversificadas | 4 | 4,60% |
| Professores/gestão | 3 | 3,40% |
| Banheiro trancados | 2 | 2,30% |
| Falta tempo para ficar com a família | 2 | 2,30% |
| Convívio com as pessoas | 2 | 2,30% |
| Falta de material | 1 | 1,10% |
| Falta de segurança | 1 | 1,10% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Silveira (2017) destaca a importância de considerar os modos de ser juvenis e as necessidades específicas dos jovens ao implementar programas de tempo integral para que as atividades sejam significativas para os participantes. Nesse sentido, se 39,1% dos estudantes disseram que o que menos gostam é ficar o dia todo na escola, a rotina desgastante e a má organização das matérias (11,5%), pode-se depreender que o modelo de tempo integral, muitas vezes, desconsidera a individualidade dos estudantes, impondo uma rotina intensa e

sobrecarregada, o que pode levar à resistência e falta de interesse por parte dos alunos (SILVEIRA, 2017).

Além disso, Libâneo (2010) aborda a relação entre o tempo integral e a autonomia dos estudantes. O autor ressalta que a imposição de uma jornada mais longa pode ser percebida pelos alunos como uma restrição de sua liberdade e do seu tempo livre, o que pode gerar resistência e insatisfação.

Levantados os pontos que os alunos menos gostam, foi solicitado que sugerissem pontos que contribuíssem para a melhoria da proposta da Escola de Tempo Integral, como se pode observar na tabela 3:

Tabela 0-7 - Sugestões que poderiam contribuir para a melhoria da proposta da Escola em Tempo Integral

| Sugestões que poderiam contribuir para a melhoria da proposta da Escola em Tempo Integral | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| Atividades diversificadas | 17 | 20,20% |
| Diminuir a carga horária | 16 | 19% |
| Melhorar o almoço/lanche | 11 | 13,10% |
| Investir na infraestrutura | 8 | 9,50% |
| Desenvolver projetos fora da escola | 8 | 9,50% |
| Melhorar a gestão //diálogo | 5 | 5,90% |
| Tirar o projeto de vida | 5 | 5,90% |
| Melhor organização do horário | 4 | 4,70% |
| Melhorar a grade curricular | 4 | 4,70% |
| Investir em materiais didáticos | 4 | 4,70% |
| Menos atividades para casa | 1 | 1,20% |
| Segurança | 1 | 1,20% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Os pontos sugeridos pelos alunos, como a diminuição da carga horária (19%), a melhoria do lanche/almoço (13,1%), a diversificação das atividades (20,2%), o investimento na infraestrutura (9,5%) e o desenvolvimento de projetos fora da escola (9,5%) vão ao encontro ao que Cunha e Aquino (2019) destacam sobre a importância de ouvir a voz dos alunos e considerar suas perspectivas na construção de uma Educação Integral. Ao envolvê-los nas decisões relacionadas à escola em tempo integral e as suas necessidades, os estudantes se sentem valorizados e engajados, resultando em uma maior adesão e participação ativa no processo educativo.

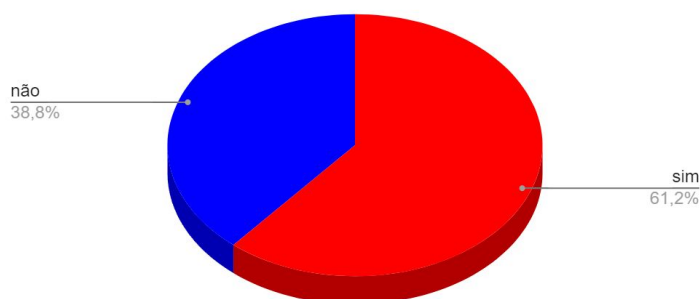
Os resultados também confirmam o apontamento feito por Figueiredo (2014), que enfatiza a relevância de proporcionar atividades diversificadas e interdisciplinares que estimulem o interesse e a curiosidade dos alunos. Essas atividades contribuem para o

desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo que explorem diferentes áreas de conhecimento e desenvolvam habilidades além do currículo tradicional, o que deveria ser o diferencial deste modelo.

Após esse levantamento sobre as percepções dos alunos acerca da proposta da escola em Tempo Integral, adentrou-se em questões mais direcionadas ao componente curricular Projeto de Vida e as competências socioemocionais. A pergunta, a seguir, buscou verificar quantos alunos já tiveram a disciplina Projeto de Vida, como observado no gráfico 2:

Gráfico 0-7 - Você já teve a disciplina Projeto de Vida como parte de sua grade curricular?

Você já teve a disciplina Projeto de Vida como parte de sua grade curricular?



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Dos 49 participantes da pesquisa, 61,2% dos alunos já tinham cursado o componente curricular Projeto de Vida, enquanto 38,8% declararam que a experiência tinha se iniciado no ano letivo em que a pesquisa foi realizada.

No questionamento a seguir, foi solicitado que elencassem questões importantes que o Projeto de Vida proporcionou até o momento, como é possível visualizar no gráfico 3:

Gráfico 0-8 - Questões importantes que a disciplina Projeto de Vida proporcionou



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Considerando que 38,8% dos alunos estão experienciando o novo componente curricular, não é de se estranhar que, nesta questão, 31,8% responderam “nada”, no tocante às questões consideradas importantes nas experiências com o Projeto de Vida. Contudo, vale considerar o tempo de vivência na disciplina, o qual ainda não foi suficiente para que pudessem ter uma visão mais sólida das contribuições. Em contrapartida, pode-se perceber que os que tiveram uma maior experiência, disseram que auxiliou no planejamento, foco, metas (31,8%) e inclusive no desenvolvimento da Inteligência emocional e empatia (20,5%).

Ao propor atividades didáticas que problematizam comportamentos, atitudes e ações em determinadas situações sociais, o componente curricular "Projeto de Vida" da escola em tempo integral pode contribuir para um olhar mais atento às questões socioemocionais, seja por meio do desenvolvimento de um posicionamento de empatia, seja por meio de construções de identificação com a situação vivenciada pelo personagem ou pela situação estudada. Essa formação não apenas os ajuda a planejar seus objetivos e metas, mas também os capacita a gerenciar suas próprias emoções e se relacionar de maneira saudável e respeitosa com os demais. Explorar as dimensões emocionais, pode propiciar uma manifestação de sentimentos relacionados à saúde mental por parte dos alunos, o que pode propiciar espaços para acolhimento ou direcionamento para atendimento profissional. Além disso, pode ser um momento para incentivo à expressão do pensamento criativo e reflexão sobre posturas de respeito e aceitação às divergências de ideias, favorecendo habilidades de percepção de manifestações emocionais, considerando suas influências em questões como sociabilidade, responsabilidade pessoal e social, empatia, autonomia, cooperação e trabalho em equipe, automotivação e motivação coletiva, assertividade (SILVA; BEAHR, 2023). As questões

emocionais também se direcionam para dimensões que são inerentes às subjetividades e à aceitação pessoal (timidez, insegurança, introversão etc.)

Ainda em continuidade com as questões voltadas para o Projeto de Vida, foi solicitado que elencassem problemas no cotidiano familiar ou escolar que poderiam servir como sugestão para discussão na disciplina. Os resultados foram compilados na tabela 4 a seguir:

Tabela 0-8 - Problemas que você observa no seu cotidiano familiar ou escolar que poderiam ser discutidos na disciplina Projeto de Vida

| Problemas que você observa no seu cotidiano familiar ou escolar que poderiam ser discutidos na disciplina Projetos de Vida | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Nenhum | 10 | 22,20% |
| Relações interpessoais | 9 | 20% |
| Empatia | 5 | 11,10% |
| Não sei | 4 | 8,90% |
| Saúde mental/física | 4 | 8,90% |
| Relações/Problemas familiares | 4 | 8,90% |
| Violência/assédio | 4 | 8,90% |
| Desempenho na escola | 2 | 4,40% |
| Bullying | 2 | 4,40% |
| Vida profissional futura | 1 | 2,20% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

É compreensível que muitos alunos ainda estejam experienciando o componente curricular Projeto de Vida e possam não ter uma percepção clara de sua importância, o que reflete em suas respostas como “nenhum”. Essa incompreensão pode ser um reflexo disso. Sobre isso, é pontual dizer que, em concordância com Freire (1996), a educação deve estar enraizada nas experiências dos estudantes e em suas vivências concretas, permitindo que eles estabeleçam conexões entre os conteúdos escolares e sua realidade cotidiana, criando espaços de diálogos, reflexão e conscientização.

As relações interpessoais ocuparam 20% dos problemas que os estudantes gostariam que fossem discutidos no Projeto de vida. A percepção dos estudantes de que as relações interpessoais são um tema relevante a ser discutido no Projeto de Vida pode ser relacionada com a importância das competências socioemocionais na formação integral dos estudantes. Essa formação perpassa todas as competências gerais previstas na BNCC (2018), pois engloba habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. As competências como pensar criticamente, resolver problemas, comunicar-se, colaborar, exercer protagonismo, conhecer-se e conhecer o outro, respeitar a diversidade e atuar de forma ética estão diretamente relacionadas às competências socioemocionais.

O desenvolvimento dessas competências socioemocionais e sua grande relevância vai ao encontro a outra questão levantada na pesquisa sobre os problemas socioemocionais que os jovens têm enfrentado em seus cotidianos, como pode-se observar na tabela 5:

Tabela 0-9 - Problemas socioemocionais que os jovens têm enfrentado no seu cotidiano

| Problemas socioemocionais que os jovens têm enfrentado no seu cotidiano | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| Ansiedade | 15 | 24,60% |
| Lidar com os próprios sentimentos e emoções | 7 | 11,50% |
| Bullying | 7 | 11,50% |
| Depressão | 6 | 9,80% |
| Violência fora da escola | 4 | 6,50% |
| Rotina desgastante | 4 | 6,50% |
| Preconceitos (homofobia e racismo) | 4 | 6,50% |
| Cobranças e pressão | 3 | 4,90% |
| Autoconhecimento | 3 | 4,90% |
| Timidez | 3 | 4,90% |
| A seguir padrão | 2 | 3,20% |
| Vícios | 2 | 3,20% |
| Medo de atentados na escola | 1 | 1,60% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Sobre os problemas socioemocionais que os jovens têm enfrentado, estão a ansiedade (24,6%), lidar com os próprios sentimentos e emoções (11,5%), o bullying (11,5%) e a depressão (9,8%), os quais estão entre os mais relevantes destacados por eles. Acerca desses dados, ao articular os problemas socioemocionais destacados pelos estudantes com as competências socioemocionais, a escola em Tempo Integral pode oferecer suporte e orientação adequados para ajudar os alunos a enfrentar essas questões. Como por exemplo, ao abordar a ansiedade, os estudantes podem aprender estratégias de autogerenciamento emocional e técnicas de relaxamento. No caso do bullying, a escola pode promover a empatia e a consciência coletiva, incentivando a solidariedade e a promoção de um ambiente seguro e respeitoso. Assim, é importante que as atividades busquem investir na discussão de questões que afetam o cotidiano dos adolescentes, abordando reflexões que possam estimular a autoestima, atitude positiva em relação à vida, responsabilidade, capacidade de analisar criticamente as normas sociais, capacidade de buscar ajuda e recursos, bem como a autoeficácia emocional (SILVA; BEAHR, 2023).

As competências socioemocionais também são essenciais para o desenvolvimento de habilidades de resiliência, autoestima, autoconfiança e tomada de decisões saudáveis, que contribuem para o bem-estar e o sucesso dos estudantes em diferentes aspectos de suas vidas.

Além disso, tais competências são fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável, preparando os jovens para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Portanto, ao priorizar o desenvolvimento das competências socioemocionais, a Educação em Tempo Integral é capaz de oferecer uma abordagem abrangente e integrada para lidar com os problemas socioemocionais enfrentados pelos estudantes, visto que ela proporciona mais tempo e oportunidades.

Dando continuidade à investigação, foi perguntado sobre o papel da escola no enfrentamento desses problemas pelos quais os adolescentes passam e o que eles gostariam que ela fizesse para contribuir e diminuí-los. Os resultados podem ser observados na tabela 6:

Tabela 0-10 - Nas dificuldades enfrentados por você e seus amigos, o que você gostaria que a escola fizesse para contribuir e diminuí-las

| Nas dificuldades enfrentadas por você ou por seus amigos, o que você gostaria que a escola fizesse para contribuir e diminuí-las | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Grupos de apoio emocional | 12 | 32,40% |
| Conversar e ouvir mais os alunos sobre diversos assuntos (rodas de conversa) | 11 | 29,70% |
| Diminuir o tempo de permanência na escola | 7 | 18,90% |
| Palestras | 4 | 10,80% |
| Investir na segurança dos alunos | 3 | 8,10% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Observa-se que uma parcela significativa dos alunos (62,1%) ressaltou a importância de grupos de apoio emocional, bem como da necessidade de conversar e ouvir mais os alunos. Nessa perspectiva, ao dar voz aos alunos e proporcionar espaços de diálogo e apoio emocional, a escola em Tempo Integral pode promover uma maior conexão entre as experiências dos estudantes e a proposta pedagógica, atendendo às suas necessidades e favorecendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e significativo. Nessa perspectiva, Cunha e Aquino (2019) destacam a importância da construção de uma educação integral que passa pela consideração das dimensões afetivas e sociais dos estudantes e que proporcione espaços para expressão de suas emoções, preocupações e perspectivas.

Por fim, buscou-se compreender a percepção dos estudantes em relação às contribuições que um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais pode oferecer para sua formação pessoal. Na tabela 7 pode ser observada as percepções dos estudantes sobre essas contribuições:

Tabela 0-11 - Contribuições que o trabalho com as temáticas ligadas à dimensão socioemocional pode trazer para a sua formação

| Contribuições que o trabalho com as temáticas ligadas à dimensão socioemocional pode trazer para a sua formação | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| Gerenciar os sentimentos e as emoções | 13 | 38,20% |
| Desenvolvimento pessoal | 9 | 26,50% |
| Desenvolvimento profissional | 4 | 11,70% |
| Gestão de problemas | 4 | 11,70% |
| Nenhuma | 3 | 8,80% |
| Bem-estar físico | 1 | 2,90% |

Fonte: Pesquisa realizada com estudantes (2023).

Ao analisar as respostas dos alunos, foi possível identificar sua valorização e reconhecimento da importância dessas competências em seu desenvolvimento integral. Eles reconhecem que gerenciar seus sentimentos e emoções é fundamental para alcançar melhorias significativas em seu desenvolvimento pessoal, profissional e na resolução de problemas, atendendo às demandas da sociedade contemporânea. Essa percepção dos jovens está em sintonia com as reflexões de renomados autores, como Cunha e Aquino (2019) e Libâneo (2010), que destacam a necessidade de cultivar habilidades emocionais, como inteligência emocional, empatia e resolução de conflitos, a fim de preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo atual.

Ao reconhecerem a importância das competências socioemocionais, os jovens contemporâneos consideram que as habilidades, além do conhecimento acadêmico tradicional, são essenciais para lidar com a diversidade, colaborar em equipe, comunicar-se efetivamente, resolver problemas complexos e adaptar-se às mudanças constantes.

Portanto, ao valorizar o desenvolvimento das competências socioemocionais, os jovens demonstram uma visão abrangente de sua própria formação, reconhecendo que essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional em um mundo em constante transformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes envolvidos na Educação em Tempo Integral em Minas Gerais quanto ao tema "Projeto de Vida", destacando suas perspectivas, necessidades e expectativas em relação a este componente curricular para a problematização de questões relacionadas às dimensões emocionais. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados dois modos de organização e metodologia: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo.

Na pesquisa bibliográfica, foram abordadas questões relacionadas ao Projeto de Vida e as dimensões emocionais, de modo a promover uma reflexão acerca dos pressupostos que fundamentam a proposta do componente curricular “Projeto de Vida” e as abordagens das dimensões emocionais em contexto escolar. Nesse âmbito, vale destacar que não se preconiza uma dissociação entre as possibilidades de formação dos alunos, uma vez que as várias dimensões são, constitutivamente, articuladas. Assim, é importante que os aspectos físico, social, emocional e intelectual-cultural sejam dimensionados em uma perspectiva integrada, de modo a favorecer o desenvolvimento em diferentes dimensões, com vistas a uma atuação social, crítica e transformadora.

Na pesquisa de campo, utilizou-se um questionário misto, com perguntas objetivas e subjetivas, para coletar dados sobre a percepção dos estudantes. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e quantitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das respostas dos participantes.

Os resultados da pesquisa revelaram que alguns estudantes parecem não compreender ainda a proposta da Escola de Tempo Integral, o que pode trazer prejuízos para o adequado encaminhamento das atividades. Embora os alunos tenham apresentado, em alguns momentos, respostas evasivas, ainda assim é possível depreender a necessidade desse trabalho no contexto escolar. Ao reconhecerem que o componente curricular Projeto de Vida trouxe contribuições para a organização pessoal (planejamento, metas, horários) e para o desenvolvimento de atitudes de empatia, os alunos sinalizam para a relevância de uma proposta educativa que contemple dimensões de natureza pessoal e de interações sociais.

Além disso, chamou a atenção nas respostas à menção aos problemas psicológicos/psíquicos relacionados à saúde mental (ansiedade, depressão etc.). Nesse sentido, as atividades de Projeto de Vida podem representar um espaço para o acolhimento e/ou para o encaminhamento para atendimento especializado, evitando, assim, o agravamento de problemas relacionados às dimensões socioemocionais. Uma proposta seria integração das atividades relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, planejamento de vida e habilidades de empatia em todo o currículo escolar, não apenas como parte do componente curricular Projeto de Vida. Isso pode ajudar os alunos a perceberem a importância dessas habilidades em sua vida cotidiana e a entenderem melhor a proposta da Escola de Tempo Integral. Mas, para isso, é importante oferecer (in)formações para professores e funcionários da escola sobre como identificar sinais de problemas socioemocionais nos alunos e como fornecer apoio adequado. Isso inclui treinamento em técnicas de escuta ativa, empatia e

encaminhamento para serviços especializados. Parcerias com profissionais da saúde da comunidade também podem ser uma possibilidade diante da demanda escolar.

Pensar o bem-estar e a saúde física e mental dos estudantes é extremamente importante, principalmente no contexto da escola em Tempo Integral. A criação de espaços de convivência que sejam agradáveis e confortáveis, como áreas verdes, salas de estar, cantinas acolhedoras e espaços ao ar livre possibilitam um maior relaxamento e assim podem recarregar as energias durante os intervalos. Outro ponto seria salas de aula bem equipadas, com tecnologia moderna e métodos de ensino criativos. Isso pode ajudar a manter os alunos engajados e motivados ao longo do dia escolar. Mas, para que isso aconteça é importante que os recursos financeiros sejam direcionados de maneira eficaz e estratégica.

Enfim, por dar voz aos estudantes, a pesquisa empreendida pode contribuir para a discussão sobre a implementação de práticas educacionais mais eficientes (como alguns exemplos citados) que visem ao desenvolvimento integral dos alunos, considerando não apenas seus conhecimentos relacionados aos componentes curriculares básicos, mas também suas habilidades socioemocionais. Compreender a percepção dos estudantes, nesse contexto, é fundamental para aprimorar as estratégias pedagógicas e promover uma educação mais alinhada às necessidades e aspirações dos alunos, preparando-os de maneira mais abrangente para a vida pessoal, profissional e social.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. - Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BAR-ON, Reuven. **Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence**. Toronto, Canada: O Multi-Health Systems. 1997.

BAR-ON, R. **The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)**. *Psicothema*, 18. 2006.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

CABELLO, Rosario., Ruiz-Aranda, Desirée., & Fernandez-Berrocal, Pablo. Docentes emocionalmente inteligentes. **Revista Eletrônica Interuniversitária de Formação del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 41-49, 2010.

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Framework for systemic social and emotional learning**. Retrieved from <http://www.casel.org/what-is-sel>. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves., & SANTOS, Jane Eire. Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, v.11, n. 3, p. 775-794, 2016.

CUNHA, Andréa Gouveia; AQUINO, Julio Groppa. A escola em tempo integral: reflexões sobre a formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 126-138, 2019.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação e valores**. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DE LUCENA MACÊDO, J. W.; BARBOSA DA SILVA, A. Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia**. Organizações e Trabalho, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 965-973, 2020. DOI 10.17652/rpot/2020.2.17382. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=bth&AN=143145616&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 9 jan. 2024.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes. 2001.

DEL PRETTE Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea. 2007, pp. 83-127.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

EISENBERG, Nancy. Introduction. In: W. R. Damon, R. Lerner, N. Eisenberg (eds.). **Handbook of child psychology: social, emotional and personality development**. New York: Wiley, 6 ed., 2006, pp. 1-23.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. Multiple intelligences as a partner in school Improvement. **Educational leadership**, v. 55, n.1, p. 20-21, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books. 1995.

PEREIRA DE SÁ, N.; VICENTE SOL, G.; ALVES FERREIRA, V. . **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 29, p. 16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/17080>. Acesso em: 8 jan. 2024.

FIGUEIREDO, Ana Cláudia. **Educação integral: concepções e práticas**. São Paulo: Cortez Editora. 2014

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

FLORES, Mara Maricela Trujillo., & TOVAR, Luis Arturo Rivas. Orígenes, evolución y modelos de inteligência emocional. **Revista de Ciências Administrativas y Sociales**, v. 5, p. 9-24, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise de dados qualitativos em pesquisa: fundamentos, métodos e técnicas**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: desenvolver competências socioemocionais na escola**. 2018. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências para a vida**. 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atuação/centros/edulab1/competências-para-a-vida.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa. 2010.

MARIN, Angela Helena. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MAYER, John D. A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D Mayer (Eds.), **Emotional intelligence in everyday life**. Philadelphia, PA: Psychology Press. 2001.

MAYER, Jonh. D., & Salovey, P. **Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test**. Multi-Health Systems Incorporated, 2007.

MAYER, Jonh. D., & Caruso, D. Emotional intelligence. new ability or eclectic traits? **American Psychologist**, v. 6, n. 6, p. 503-517, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral**. 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NETA, Nair Floresta Andrade., Garcia, Emílio., & Gargallo, Isabel Santos. A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. **Psicologia Argumento**, v. 26, n. 52, p. 11-22, 2008.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar**: contribuições a partir de Vygotsky. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013.

PORVIR. **Especial competências socioemocionais**. 2018. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SALOVEY, Peter., & MAYER, John. D. **Emotional intelligence**. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, p. 185-211, 1990.

SILVA, Kétia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Mapeamento de Competências socioemocionais de estudantes: uma revisão sistemática. **Concilium**. 2023. Vol. 23, n.3 (2023), p. 734-752. DOI: 10.53660/CLM-856-23B16 ISSN: 0010-5236. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/259700/001168161.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso: 4 jan. 2024.

SILVA, Márcio. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871/28482> acesso em: 4 jan. 2024.

SILVEIRA, Adriana Gomes. **Marcas do tempo integral nas juventudes**: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias.; BARBOSA, Nilton Cesar. & ALVES, Matianny Thyssen. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 143-152, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante., LAPLANE, Adriana Lia Frizman de., MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão., & DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

VEENEMA, Shirley., & GARDNER, Howard. Multimedia and multiple intelligences. **American Prospect**, v. 7, n. 29, p. 69-76, 1996.

VIANA, Claudemir Gonçalves; MENDES, José Geraldo. Escola de tempo integral no Brasil: perspectivas e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: caderno de gestão. Brasília: MEC, 2016. p. 109-131.

ZANELLI, Fernanda Fragoso; SANTOS, Wagner Antonio dos (org.). **Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais [livro eletrônico]**: parte I - concepções e metodologias. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017, 116 p. Disponível em: <http://www.fmss.org.br/wp-content/uploads/2017/12/livro-digital-itinerario-para-as-juventudes.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ARTIGO 3

EXPLORANDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida como parte do Produto Educacional proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O objetivo da pesquisa é propor uma sequência didática interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Projeto de Vida, a fim de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio. Acredita-se que ao integrar as competências linguísticas e socioemocionais por meio de uma abordagem pedagógica, como a Sequência Didática (SD), é possível potencializar a aprendizagem e formação dos estudantes, preparando-os de maneira mais abrangente para os desafios e demandas afetivas, cognitivas e sociais que surgem.

Palavras - chave: Produto educacional. Sequência didática. Competências Socioemocionais. Formação de professores.

ABSTRACT

This article presents a research developed as part of the Educational Product proposed by the Graduate Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA). The aim of the research is to propose an interdisciplinary didactic sequence between Portuguese Language and Life Project, in order to promote the development of socio-emotional skills in high school students. It is believed that by integrating linguistic and socio-emotional competencies through a pedagogical approach, such as the Didactic Sequence (DS), it is possible to enhance students' learning and formation, preparing them more comprehensively for the emotional, cognitive, and social challenges and demands that arise.

Keywords: Educational Product. Didactic Sequence. Socio-emotional Competencies. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e as transformações na educação, os professores enfrentam desafios crescentes em sua prática docente. A reflexão sobre a prática, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a formação integral dos estudantes tornam-se aspectos essenciais nesse contexto educacional do século XXI. No âmbito escolar, as competências socioemocionais têm sido objeto de estudo e implementação em diversos países, inclusive no Brasil, evidenciando a importância de os professores estarem preparados para abordá-las em suas aulas.

O Instituto Ayrton Senna (2018) destaca que as competências socioemocionais são habilidades fundamentais para lidar com as emoções, relacionar-se com os outros e

estabelecer objetivos de vida. Elas integram o processo de aprendizagem, que envolve conhecer, conviver, trabalhar e ser. No século XXI, em que a interconectividade e a complexidade das transformações sociais e tecnológicas estão em constante crescimento, essas competências tornam-se indispensáveis para o sucesso pessoal, profissional e social.

Nesse sentido, autores como Day (2001), ressaltam a importância de os professores refletirem sobre suas práticas, valores e o novo contexto de trabalho, buscando apoio intelectual e afetivo. Zinsser et al. (2015) destacam a necessidade do apoio emocional e do gerenciamento das próprias emoções dos professores, para que possam se tornar modelos para seus alunos. Jennings (2011), por sua vez, chama a atenção para a importância do autoconhecimento dos professores para compreenderem e auxiliarem os alunos no desenvolvimento de suas competências socioemocionais.

Essas reflexões são pertinentes no contexto do modelo de Educação em Tempo Integral, o qual proporciona possibilidades de reorganização da escola e do currículo. Tal modelo visa não apenas transmitir conhecimento acadêmico, mas também promover uma formação integral dos estudantes como cidadãos. Essa abordagem está alinhada com um dos objetivos centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que enfatiza a importância de uma educação que contemple não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

A escola como um todo desempenha um papel fundamental nesse processo, preparando os alunos para o mundo, para o mercado de trabalho e para a sociedade como um todo. Portanto, é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades como resiliência, capacidade de lidar com frustrações, estabelecer relacionamentos saudáveis, administrar situações adversas, gerenciar emoções e tomar decisões responsáveis.

Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de se incluir o tema do Projeto de Vida nos currículos escolares, considerando que essa abordagem contribui para o desenvolvimento das dimensões socioemocionais dos estudantes. Considerando o contexto da adolescência, o Projeto de Vida (componente curricular) representa um espaço para a problematização de questões do cotidiano para uma formação mais ampla, mais crítica e mais responsável. A BNCC também destaca a importância de abordar o tema do Projeto de Vida de forma transversal, integrando-o a outras áreas do conhecimento, a fim de contextualizar conteúdos e fundamentar as discussões e possibilitar uma articulação com as demandas pessoais dos alunos.

Embora ele tenha um papel central na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, é importante reconhecer que esse desenvolvimento é uma responsabilidade

compartilhada por todos os componentes curriculares e por toda a comunidade escolar de maneira transversal. Todos os aspectos do currículo escolar, desde as disciplinas tradicionais até atividades extracurriculares, devem contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos alunos em múltiplas dimensões.

Assim, os temas transversais na BNCC, como os socioemocionais, são abordagens que atravessam todas as áreas do conhecimento e não são disciplinas independentes, mas sim temáticas que devem ser integradas de forma articulada ao ensino, permeando os conteúdos, as metodologias e as práticas pedagógicas. Eles contribuem para uma educação mais ampla, inclusiva e contextualizada, preparando os alunos para enfrentarem os desafios e se tornarem cidadãos críticos, conscientes e atuantes em uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, pensando na complexidade da temática e na necessidade de desenvolvimento de propostas que as articulem, surge o problema da pesquisa em questão: como a integração entre o ensino de Língua Portuguesa e o Componente Projeto de Vida podem promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes do ensino médio?

Nesse contexto, vale ressaltar que este artigo se configura como o Produto Educacional exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo propor uma sequência didática interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Projeto de Vida, a fim de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio. Acredita-se que ao promover a integração entre as competências linguísticas e socioemocionais, por meio de uma abordagem pedagógica como a Sequência Didática (SD), será possível potencializar a aprendizagem e formação dos estudantes, preparando-os de maneira mais abrangente para os desafios e demandas que surgem, sejam elas afetivas, cognitivas ou sociais.

Em função das especificidades da proposta deste texto, fez-se necessário contextualizar do que trata o trabalho e o percurso teórico, além da apresentação da sequência didática. Desse modo, o trabalho está dividido nas seguintes seções: - 1.1 O Produto Educacional e sua importância; 1.2 A Sequência didática; 1.3 O trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula; 2. Explorando as Competências Socioemocionais: Uma Sequência Didática interdisciplinar.

2 O PRODUTO EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA

Desde que foi regulamentada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, a qual prioriza a formação de profissionais competentes na elaboração de novas propostas e técnicas para a melhoria no processo de ensino e aprendizado. A perspectiva de formação *stricto sensu* na modalidade Profissional tem ganhado um maior espaço dentro do meio acadêmico, em específico, a área da Educação, objetivando um “desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística” (BRASIL, 1998, p. 1).

Posto isto, compreende-se que a modalidade profissional visa possibilitar um diálogo com a sociedade que vá além dos muros da universidade “[...] promovendo “transferência de tecnologia” científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento” (RÔÇAS; MOREIRA, PEREIRA, 2018, p. 61).

Diferentemente da modalidade acadêmica, os pós-graduandos no Mestrado Profissional em Educação precisam desenvolver ao longo do curso um Produto Educacional (PE). Produto este resultado de pesquisas e estudos teórico-metodológicos condizentes com as problemáticas que surgem em suas práticas (RÔÇAS; BOMFIM, 2018).

Sob este viés, o Produto Educacional pode ser entendido como,

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 15).

Assim, como pontua Pagán (1995), os Produtos Educacionais podem ser compreendidos como instrumentos e meios que fornecem parâmetros que possam colaborar tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda ressalta que, o produto não deve apenas se materializar em forma de atividades entre outras, mas que seja capaz de possibilitar uma reflexão para além do que está sendo proposto.

Nessa perspectiva de possibilitar um olhar além, Area Moreira (2010) reitera que todo recurso didático possui três dimensões: a semântica, a pragmática e a sintática. Sendo, a dimensão semântica referindo-se aos conteúdos, informações e mensagens (“o que o material diz” nas palavras do autor). Já a dimensão pragmática refere-se ao uso do material (“como e

para que será usado”). E a dimensão sintática que se refere aos sistemas simbólicos utilizados no material para apresentar as informações ("como a mensagem é apresentada"). É importante este olhar para que a contribuição advinda de todo estudo teórico atrelado às situações-problema de cada pesquisador seja relevante e contextualizada, a fim de que possa subsidiar positivamente o trabalho docente na busca pela melhoria na qualidade do ensino e aprendizado.

Entre os Produtos Educacionais mais produzidos no contexto dos programas profissionais em educação, merece destaque a Produção de Material didático/instrucional, como as Sequências Didáticas (SD), por exemplo. Tais produções consistem em “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Nos Mestrados Profissionais em Educação, as SD são possibilidades de produtos educacionais adotadas pelos discentes, visto que permitem a abordagem de determinado conteúdo por diversas formas, além de se tratar de um material que pode ser adaptado de acordo com as mais diversas realidades.

2.1 A Sequência Didática

A Sequência Didática tem sido um dos produtos educacionais mais difundidos no âmbito dos Programas Profissionais e é amplamente discutida e utilizada por diversos autores na área da Educação, que destacam a importância dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. A Sequência Didática é um procedimento estruturado que visa promover a aprendizagem de diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, por meio de etapas bem definidas. Ela envolve a seleção de um gênero textual específico, a elaboração de atividades sequenciadas, a realização de práticas de produção e reflexão, e a avaliação dos resultados obtidos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2007; ROJO; MOURA, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nesse contexto, a abordagem proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destaca a importância de se trabalhar com sequências didáticas tanto para o desenvolvimento da oralidade quanto da escrita, considerando que essas habilidades são complementares e devem ser desenvolvidas de forma integrada. Já Machado (2007) destaca que a Sequência Didática proporciona uma sequência lógica de atividades que permitem aos alunos uma imersão gradual no gênero textual em estudo, auxiliando-os a compreender as características

estruturais, linguísticas e discursivas desse gênero. Rojo e Moura (2012) enfatizam que a Sequência Didática possibilita a reflexão sobre a linguagem e a construção de conhecimentos, tornando os alunos mais conscientes das diferentes estratégias e recursos linguísticos utilizados na produção e compreensão dos textos. A SD contribui para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica, interpretação de diferentes tipos de textos e produção escrita, por meio de atividades sequenciadas e progressivas (ANTUNES, 2003).

À vista disso, pensar na elaboração de uma proposta no formato de SD, com atividades interdisciplinares que integra o ensino de Língua Portuguesa ao Componente Projeto de Vida alinha-se com as diretrizes da BNCC - que destaca a importância da integração entre disciplinas e da contextualização dos conteúdos para promover uma educação mais significativa e abrangente. Não somente Língua Portuguesa, mas quaisquer conexões entre diferentes áreas do conhecimento podem ser exploradas. Mas, ao conectar o ensino de Língua Portuguesa com o Projeto de Vida, torna-se possível abordar e proporcionar uma oportunidade única para desenvolver as competências socioemocionais como: autoconhecimento, empatia, resiliência e habilidades de comunicação.

Sob este viés, a Sequência Didática se mostra a abordagem pedagógica que melhor atende a proposta do trabalho de pesquisa em questão, o qual aborda o desenvolvimento das competências socioemocionais numa perspectiva interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Projeto de Vida. Assim, abaixo serão apresentadas algumas referências sobre quais são as competências socioemocionais aqui mencionadas, alguns conceitos e o quão importante são, quando desenvolvidas em sala de aula, na formação dos estudantes.

3 O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA

Promover o desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais volátil, onde habilidades como empatia, colaboração, comunicação eficaz e resiliência são cada vez mais valorizadas.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, as Competências Socioemocionais são definidas como “capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” (Instituto Ayrton Senna, 2022, sp.). Essa definição enfatiza que as competências socioemocionais não se limitam apenas às emoções, mas também abrangem aspectos cognitivos e comportamentais

relacionados ao autoconhecimento, à autogestão, à resiliência, às habilidades sociais e à resolução de problemas.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, reconhece a importância dessas competências socioemocionais na formação integral dos estudantes. Portanto, as inclui como parte essencial das competências gerais a serem desenvolvidas por meio da educação. Ao enfatizar o papel das competências socioemocionais no processo educacional, a BNCC promove uma visão global da educação, que vai além do ensino tradicional de disciplinas acadêmicas e considera o desenvolvimento integral do estudante.

Desse modo,

Os professores têm um papel central neste desenvolvimento, já que são os gestores do planejamento de cada turma e os principais mediadores da aprendizagem de componentes curriculares. Para além da fragmentação curricular, é na sala de aula que os professores podem, em conjunto, planejar e implementar projetos, espaços e tempos que garantam excelentes oportunidades de desenvolvimento. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022, sp.).

Haja vista que, a BNCC prevê a Educação em Tempo Integral (modelo educacional) como uma das possibilidades de (além da organização da escola e do currículo) proporcionar uma formação mais completa e abrangente aos estudantes. Neste modelo, o Projeto de Vida é reconhecido como um componente curricular importante, pois visa desenvolver nos alunos a reflexão sobre suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais, ajudando-os a construir planos e metas para o futuro. Esse componente está relacionado com o desenvolvimento socioemocional e com a formação integral dos estudantes, indo além do aspecto puramente acadêmico.

Assim, mesmo que haja um componente curricular específico, assegurado pela BNCC como um direito dos jovens, e que tem como propósito oferecer um espaço significativo para abordar, em específico, as competências socioemocionais dos estudantes, o Projeto de Vida não deve ser o único espaço para se promover essa formação integral. As questões ligadas às dimensões socioemocionais compõem o cotidiano dos alunos e devem ser exploradas por vários componentes curriculares.

Para tanto, é importante pontuar quais são as competências socioemocionais aqui mencionadas. Para *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

(CASEL), organização com grande referência mundial na área de aprendizagem socioemocional, elas se organizam em:

Quadro 0-5 - Competências Socioemocionais¹⁰

| | |
|-------------------------------|--|
| Autoconsciência | Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento. |
| Autogestão | Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas. |
| Consciência Social | Necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade. |
| Habilidades de relacionamento | Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso. |
| Tomada de decisão responsável | Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade. |

Fonte: Da autora (2023).

Outro exemplo de organização das competências é a do Instituto Ayrton Senna (organização brasileira sem fins lucrativos) que, engajado com uma educação integral, adota um modelo que define cinco macrocompetências, desdobradas em 17 competências:

¹⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> acesso em: 12 jul.2023.

Figura 0-2 - Matriz de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna

**As cinco macrocompetências
e as 17 competências socioemocionais**



Fonte: (Instituto Ayrton Senna).

Quais sejam as competências adotadas no contexto de sala de aula, é importante que os professores as conheçam e busquem um melhor entendimento de como elas podem ser desenvolvidas. Posto que, o desenvolvimento das competências socioemocionais impulsionam a aprendizagem escolar e traz uma série de conquistas que se refletem ao longo da vida, incluindo melhorias nas relações interpessoais, benefícios para a saúde física e mental, e muito mais.

Considerando as competências mencionadas, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de Produto Educacional que envolve uma Sequência Didática (SD) que integra o ensino de Língua Portuguesa ao componente curricular Projeto de Vida com o intuito de desenvolver as competências socioemocionais.

Em consonância com a BNCC e ao modelo de escola em Tempo Integral, a escolha da proposta vai de encontro as necessidades da sociedade contemporânea para os jovens estudantes que envolvem uma preparação abrangente e multifacetada para enfrentar os desafios e demandas do mundo atual.

Para tanto, no tópico abaixo será apresentada a proposta de Sequência Didática. Vale destacar que a mesma se trata de uma das tantas possibilidades de se articular a temática transversal amplamente discutida no contexto educacional a partir trabalhos interdisciplinares.

4 EXPLORANDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

Contextualização

Bem-vindos à nossa jornada de descoberta e aprendizado! Hoje embarcaremos em uma aventura emocionante que nos levará por caminhos da música e da literatura, explorando mundos de imaginação e reflexão. Nesta atividade, vamos unir as disciplinas de Língua Portuguesa e Projeto de Vida para explorar as competências socioemocionais de uma forma envolvente.

Para começar nossa jornada, vamos nos conectar com a música "Resiliência" da Tribo da Periferia. Com ritmo envolvente e letras poderosas, essa música nos convida a refletir sobre a importância da resiliência e da superação diante dos desafios da vida. Vamos explorar as letras, identificar mensagens inspiradoras.

Após explorarmos as emoções evocadas pela música, vamos mergulhar no conto de Guimarães Rosa. Nessa história fascinante, exploraremos os mistérios e metáforas do rio, refletindo sobre os desafios e escolhas que enfrentamos ao longo de nossa jornada pessoal. Através das palavras do autor, seremos transportados para um mundo de simbolismo e reflexão, onde cada página nos convida a pensar mais profundamente sobre o significado da vida e da existência.

Ao unir essas duas formas de arte - música e literatura - vamos fortalecer nossas habilidades de expressão, compreensão e outras habilidades socioemocionais. Vamos explorar as emoções evocadas pelas melodias e palavras, compartilhando nossas reflexões e experiências uns com os outros.

Preparem-se para uma jornada inesquecível rumo ao autoconhecimento, à resiliência e ao crescimento pessoal. Estamos prontos para navegar juntos por essa terceira margem do rio da vida!

Além disso, iremos explorar as competências socioemocionais destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como autogestão emocional, empatia, colaboração e tomada de decisões responsáveis. Ao conectar os textos literários e não-literários com as vivências e experiências dos alunos, buscamos criar um ambiente propício para a reflexão, o diálogo e a construção de um repertório emocional e socialmente saudável.

Ao longo das atividades, os alunos serão convidados a explorar os recursos linguísticos, semióticos e discursivos utilizados pelos autores na construção de suas narrativas, assim como compartilhar suas percepções, expressar suas emoções e desenvolver habilidades de comunicação. Com isso, esperamos promover uma aprendizagem significativa, despertando o interesse, a curiosidade e a sensibilidade dos estudantes.

Nossa missão é proporcionar uma experiência enriquecedora, em que a língua portuguesa se torna uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, a formação integral e o desenvolvimento socioemocional. Vamos embarcar juntos nesta jornada, explorando os sentimentos, os sentidos e as múltiplas possibilidades da linguagem!

Público-alvo: Ensino Médio

Duração: 6 aulas

Recursos: Cópias (xerox), caixa de som, datashow, folhas;

Objetivo: Essa atividade tem como objetivo central promover a reflexão sobre o tema competências socioemocionais por meio da música “Resiliência” da Tribo da Periferia e do conto “Terceira Margem do rio” Guimarães Rosa. O objetivo é desafiar os estudantes a identificar exemplos das competências socioemocionais nas obras, a interpretá-los e a relacioná-los a suas próprias experiências de vida. Além disso, a atividade também estimula o desenvolvimento das habilidades de análise crítica, interpretação artística e expressão escrita.

PLANEJAMENTO:

➤ Primeira aula (50 min)

Professor, o objetivo desta aula é apresentar a temática “Competências Socioemocionais” aos alunos.



Fonte: <https://twitter.com/instayrtosenna/status/1251118565295521793>

Observe o meme. Para você, o que é competência socioemocional?. Você acha que é possível sentir-se bem o tempo todo?

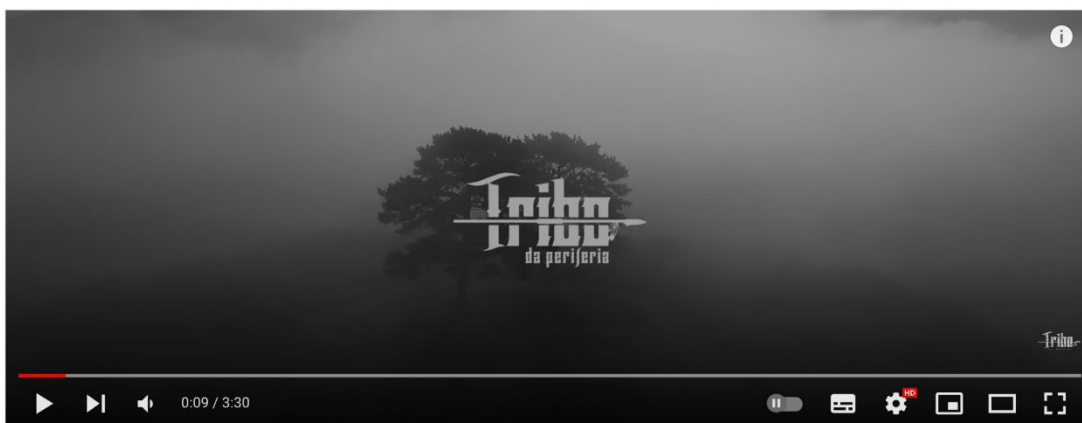
Uma sugestão seria, a partir do conhecimento prévio dos alunos, construir coletivamente um mapa mental com as ideias apresentadas por eles.

Vale destacar que a competência socioemocional é buscar o gerenciamento das diferentes situações, o que pode favorecer o enfrentamento das situações mais complicadas).

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=mPdEkpATqss> <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>

➤ Segunda aula (50 min)

O objetivo dessa aula é aprofundar as discussões sobre as competências socioemocionais. Para isso, apresente a música "Resiliência" da Tribo da Periferia aos alunos, por meio da projeção do vídeo abaixo:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NAih7bu8-w0&t=7s>

- Peça aos alunos para pesquisarem informações sobre a Tribo da Periferia (<https://tribodaperiferia.com.br/#>) e para registrarem as informações que considerarem relevantes.
- Solicite a leitura da letra da música. (Se possível, entregue uma cópia da letra para cada aluno, isso dinamizará as discussões).

Música: Resiliência

Cantor: Tribo da Periferia

Se meus fracassos não ensinassem tanto

Se minhas lágrimas, não põe à prova
 Acho que o segredo de vencer na vida
 Talvez é compreender sua dor de agora
 Ninguém nasceu no topo da montanha
 E a escalada sempre vai ser árdua
 Só aquele que resistir o processo
 Vai ter direito a vista mais fantástica
 O melhor peixe é o que você pesca
 A melhor caça é a que você caça
 O alívio vale seu suor da testa
 Porque o que vem de graça é mais sem graça
 Nem sempre o mais caro é o que presta
 O vinho bom não valoriza a taça
 Uma atitude dispensa promessa
 E o mais certo é que um dia tudo passa

Eu já consigo enxergar
 O que é meu, vou buscar!
 Eles não vão me parar

Logo eu?
 Filho de dona Niece
 Cria das ruas do agreste
 Deus que me dera isso aqui
 Agradecer pelo sol
 Os dribles na vida cruel
 Já sempre de ter o melhor pra mim
 Só observo e do nada
 Morro de amores por tudo
 Basta um momento oportuno
 Não vivo um conto de fadas
 É só um inquilino no mundo
 Aqui de passagem de novo
 O sol na pele é ingresso pra vida
 Bem-vindo!
 O choro alegre é o teor do quadro mais lindo
 Aí parça você é luz que ofusca o inimigo
 Por isso digo, esse cântico realmente é teu hino

O melhor peixe é o que você pesca
 A melhor caça é a que você caça
 O alívio vale seu suor da testa
 Porque o que vem de graça é mais sem graça
 Nem sempre o mais caro é o que presta
 O vinho bom não valoriza a taça
 Uma atitude dispensa promessa
 E o mais certo é que um dia tudo passa

Eles não vão me parar

<https://www.youtube.com/watch?v=NAih7bu8-w0&t=7s>

- Promova uma roda de conversa sobre o significado da palavra "resiliência" e suas conexões com as experiências pessoais dos alunos.
- Solicite aos alunos para escolherem um trecho da música que tenha chamado a atenção. Discuta sobre os excertos escolhidos e suas possíveis interpretações.
- Solicite aos alunos que analisem algumas cenas do vídeo e que levantem hipóteses sobre possíveis sentidos.

➤ Terceira aula (50 min)

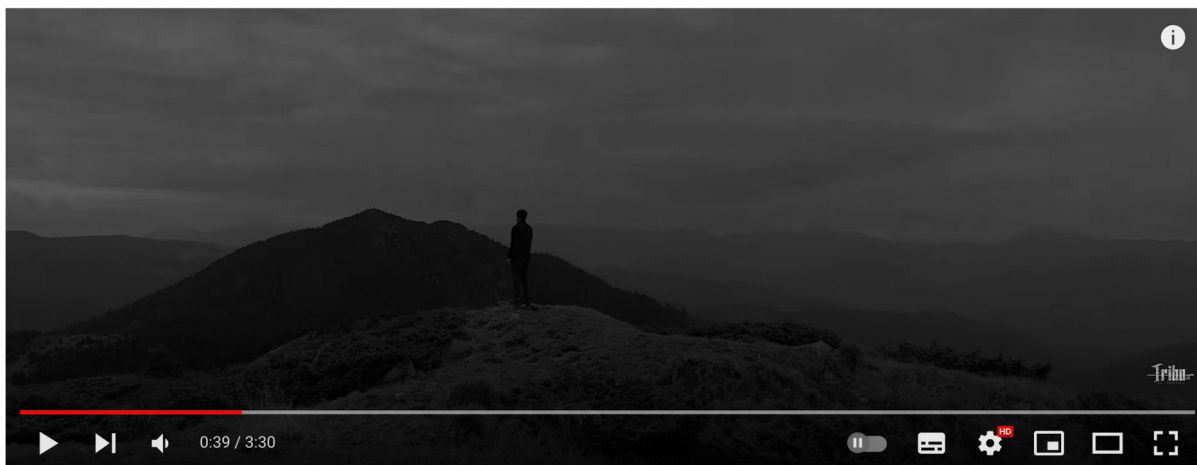
O objetivo dessa aula é analisar a produção do vídeo e alguns trechos. O vídeo se inicia com a imagem de árvores filmadas em uma perspectiva de baixo para cima. Em produções fílmicas, quando essa escolha é realizada, há sensação de poder, demonstração de superioridade.

Nesse caso, por que a árvore exerceria esse poder superior em relação aos espectadores?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NAih7bu8-w0&t=7s>

Qual trecho da música se articula com a imagem a seguir?



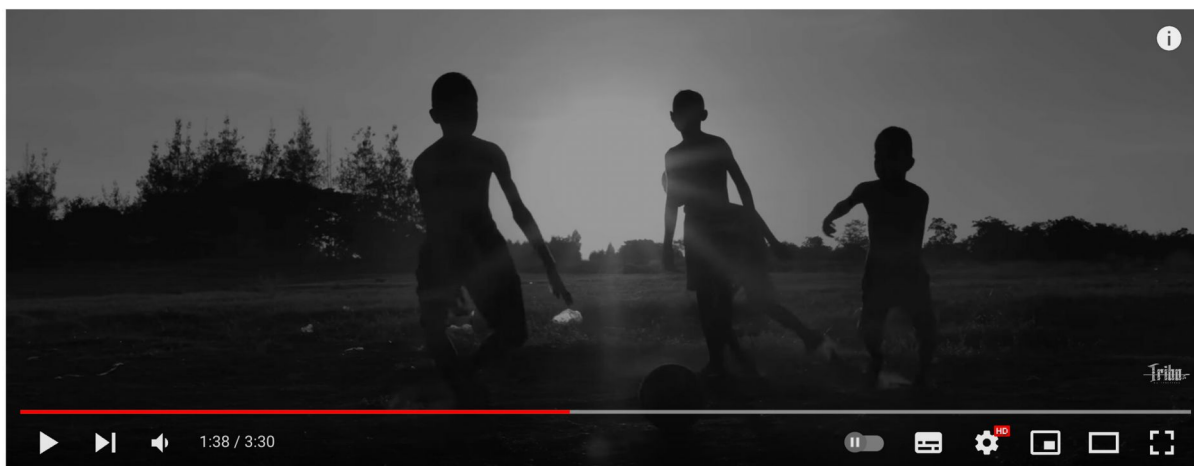
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NAih7bu8-w0&t=7s>

Qual trecho da música corresponde ao enunciado da imagem a seguir:



Fonte: <https://quemdisse.com.br/frase/as-acoes-dizem-mais-que-as-palavras/91423/>

Analise a imagem a seguir e comente sobre a relação dela com o excerto “Os dribles na vida cruel”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NAih7bu8-w0&t=7s>

Observe os excertos:

*“Ninguém nasceu no topo da
montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resistir o processo
Vai ter direito a vista mais
fantástica”*

Como você pode explicar esse trecho da música?

*“O melhor peixe é o que você
pesca
A melhor caça é a que você caça”*

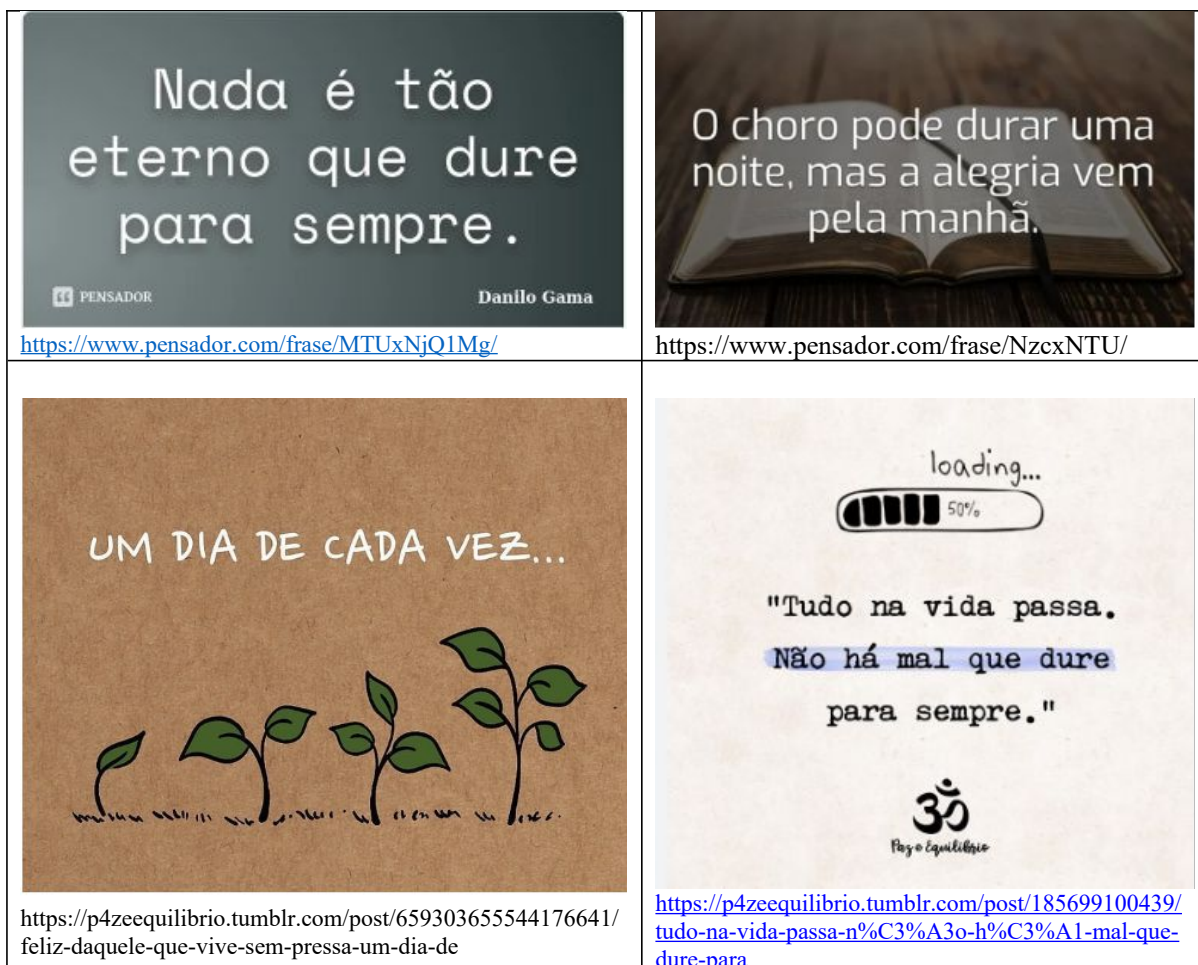
Que inferência você pode fazer a partir dessa afirmação?

*“Porque o que vem de
graça é mais sem
graça”*

O que você compreende dessa afirmação?

Qual dos enunciados abaixo não explica o verso da música citado:

“E o mais certo é que um dia tudo passa”



- Finalização da aula: Questões socioemocionais: Incentive-os a refletir sobre a importância da resiliência na superação de desafios e adversidades.
- Quarta aula (50 min): Análise da música "Resiliência" da Tribo da Periferia
 - O objetivo dessa aula é promover uma análise e discussão um pouco mais aprofundada da letra da música Tribo da Periferia.
- Relembra a música "Resiliência" da Tribo da Periferia, promovendo uma análise mais aprofundada da letra.
- Escolha um trecho da música que, no seu entendimento, sugere a ideia de resiliência.
- Explore a produção escrita dos alunos a partir do gênero "Relato de memórias" levando-os a refletirem sobre a importância de aprender a lidar com frustrações, superar obstáculos e desenvolver a resiliência em suas vidas.
- Quinta aula (1h40min): conto "A terceira margem do rio" Guimarães Rosa.

O objetivo dessa atividade é envolver os alunos em uma exploração abrangente do conto "A Terceira Margem do Rio", ajudando-os a desenvolver uma variedade de habilidades linguísticas e literárias enquanto aprofundam sua compreensão da obra e dos temas abordados por João Guimarães Rosa.

● Apresente o Conto “A terceira margem do rio” Guimarães Rosa aos alunos;
link:<https://drive.google.com/file/d/1SLuUBFL55AaqcpSmKPI8LsSK9Tw9bDC8/view?usp=sharing> (faça um cópia para que os alunos possam acompanhar melhor a leitura do conto).

Algumas sugestões para nortear as discussões:

- **Compreensão de Texto:** Peça aos alunos que leiam o conto e, em seguida, discutam identificando os principais eventos e personagens da história.
- **Brainstorming:** Os alunos serão convidados a fazer um brainstorming em grupo, registrando todas as palavras, ideias e associações que surgirem em relação ao título. Podem ser levantadas questões como: O que significa uma "terceira margem"? Qual é a relação com um rio? Quais são as possíveis interpretações simbólicas? (Organize uma discussão em grupo em que os alunos debatam o significado do título "A Terceira Margem do Rio" e como ele se relaciona com a história).
- **Contextualização Literária:** Peça aos alunos que pesquisem e apresentem informações sobre o contexto histórico e literário em que João Guimarães Rosa escreveu o conto e como isso pode influenciar sua interpretação.
- **Análise Literária:** Divida a turma em grupos e peça que cada grupo analise um aspecto específico do conto, como os personagens, o cenário, o enredo.
- **Interpretação de Figuras de Linguagem:** Destaque algumas passagens do conto que contenham figuras de linguagem e peça aos alunos que as identifiquem e expliquem seu significado.
- **Simbolismo:** O conto é repleto de simbolismos, como o rio representando a transição e a busca por um sentido de vida, a figura do pai como um ser enigmático e transcendental, entre outros. Os alunos podem ser convidados a identificar e analisar esses símbolos, discutindo seus potenciais sentidos.
- **Narrativa e estilo literário:** Guimarães Rosa é conhecido por sua linguagem peculiar e inovadora. Os alunos podem analisar a narrativa do conto, identificando elementos como o fluxo de consciência, as rupturas temporais e as construções linguísticas

características do autor. Isso ajuda a desenvolver a habilidade de análise literária e a apreciação da literatura brasileira.

- **Ampliação do Vocabulário:** Selecione palavras ou frases do conto que possuam vocabulário desafiador e peça aos alunos que as pesquisem, descubram seus significados.
- **Ambiguidade e interpretação:** O conto de Guimarães Rosa é marcado por uma certa ambiguidade e abertura para interpretações diversas. Os alunos podem ser incentivados a discutir diferentes possibilidades de interpretação do texto, debatendo sobre o papel do pai, a escolha do personagem narrador e as motivações por trás de suas ações. Isso estimula o pensamento crítico e a capacidade de análise textual.

➤ Sexta aula (1h40min):

O objetivo dessa aula é não apenas explorar o conto em si, mas também fornecer aos alunos ferramentas para entender e lidar com questões socioemocionais, promovendo o crescimento pessoal e a reflexão crítica. Além disso, a aula busca tornar a literatura uma ferramenta poderosa para a exploração de temas complexos e relevantes para suas vidas.

Resolução de Conflitos e Discussões de Ética:

- Promova uma discussão em sala de aula sobre as diferentes maneiras pelas quais o personagem principal poderia ter lidado com o conflito resultante da decisão de seu pai. Isso pode levar a uma reflexão sobre ética, compromisso e resolução de conflitos.

Empatia e Análise de Personagens:

- Peça aos alunos para escolherem um personagem secundário no conto e escreverem um perfil detalhado desse personagem, incluindo suas motivações, sentimentos e ações ao longo da história. Isso os ajudará a praticar a empatia e a compreender melhor as nuances dos personagens. Propor análise de atitudes e comportamentos.

Trabalho em Equipe e Debate sobre o Final Aberto:

- Divida a turma em grupos e peça que discutam e apresentem diferentes interpretações do final do conto. Cada grupo pode argumentar a favor de uma interpretação específica, promovendo o debate e o trabalho em equipe.

Autoestima e Reflexão sobre a Autenticidade:

- Incentive os alunos a refletirem sobre a autenticidade do pai no conto, que segue seu próprio caminho apesar das expectativas da sociedade. Peça-lhes que escrevam sobre como a busca pela autenticidade pode afetar a autoestima e o senso de propósito.

Resiliência e Análise de Mudança:

- Peça aos alunos que analisem como o personagem principal lida com a mudança ao longo do conto. Eles podem destacar momentos de resiliência e discutir como as mudanças afetam a jornada emocional do personagem.

Gestão do Tempo e Planejamento de Metas:

- Use o conceito do rio como metáfora para a passagem do tempo e a importância do planejamento de metas na vida. Peça aos alunos que definam metas pessoais de curto e longo prazo e elaborem um plano para alcançá-las.

Desenvolvimento de Habilidades de Escuta:

- Realize atividades que promovam a escuta ativa, onde os alunos devem ouvir os pontos de vista dos colegas durante as discussões e oferecer respostas construtivas. Isso ajudará a melhorar as habilidades de comunicação e empatia.

Criatividade e Escrita de Continuação:

- Após a leitura do conto, peça aos alunos que escrevam uma continuação da história, explorando o que aconteceu com o personagem principal e sua família após os eventos narrados por seu filho. Isso estimulará a criatividade e a escrita.

Por fim, ao encerrar a sequência didática, busque promover uma discussão mais aprofundada acerca de que as dimensões emocionais estão intrinsecamente relacionadas às ideologias sociais, aos padrões impostos pela sociedade. Assim, é relevante problematizar valores pessoais e os padrões sociais.

Chegamos ao final de nossa jornada, repletos de aprendizados e reflexões sobre a importância da resiliência, do autoconhecimento e do crescimento pessoal. Ao explorarmos a música "Resiliência" da Tribo da Periferia e o conto "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa, mergulhamos em mundos de emoção e significado, conectando-nos com as profundezas de nossa própria jornada pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou explorar a integração entre o ensino de Língua Portuguesa, o Componente Curricular Projeto de Vida, a partir de uma Sequência Didática, utilizando o conto "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa e a música "Resiliência" da Tribo da Periferia, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes do ensino médio.

Este artigo faz parte do produto educacional proposto pelo Programa de Pós-graduação em Educação, no qual a Sequência Didática foi considerada a abordagem mais adequada a fim de oferecer uma possibilidade de intervenção significativa no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa pesquisa, fica evidente que o trabalho com as competências socioemocionais é essencial em qualquer área do conhecimento - ao propor a reflexão, o diálogo e a construção de um repertório emocional e socialmente saudável.

Embora não se tenha alcançado resultados conclusivos devido à natureza exploratória deste trabalho, ao se tratar de uma proposta didática, é importante ressaltar as diversas possibilidades de abordagens e metodologias que podem ser exploradas. Este estudo abre novas perspectivas e questionamentos para pesquisas futuras, destacando a importância de investir em abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao explorar as possibilidades de integração entre disciplinas e o uso de diferentes recursos didático-pedagógicos, amplia-se as contribuições em prol de uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Para tal fim, vale destacar a necessidade de mais investimento na formação contínua de professores, capacitando-os para se adaptarem às demandas emergentes e estarem atentos ao desenvolvimento das dimensões emocionais dos alunos também. A formação de professores é uma estratégia fundamental para garantir a eficácia das práticas pedagógicas em favor do desenvolvimento pleno dos estudantes, possibilitando uma abordagem mais abrangente e articulada.

Portanto, conclui-se que o presente trabalho reforça a importância de incorporar a abordagem das competências socioemocionais nas práticas educacionais, ressaltando que o desenvolvimento emocional dos alunos é um componente indispensável para seu crescimento acadêmico e pessoal. Além de mostrar a possibilidade de articulação entre as habilidades específicas de linguagem e as emocionais, a sequência didática proposta neste estudo serve como um exemplo valioso para futuras intervenções educacionais, incentivando a implementação de estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AREA MOREIRA, Manuel. **Los medios de enseñanza**: conceptualización y tipología. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, 2010. Disponível em: 11 jun. 2023. <https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>. acesso em
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior**. Documento de Área - Ensino. Brasília, 2019a.
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior**. Grupo de trabalho Produção Técnica. Brasília, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção I, p. 14.
- CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999.
- CASEL, **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. Framework for systemic social and emotional learning. 2017.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: desafios e escolhas. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- DOLZ, Joaquim., & SCHNEUWLY, Bernardo. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola** (2ª ed., pp. 95-129). Campinas: Mercado de Letras. 2004.
- INSTITUTO AYRTON SENNA (org.). **Ideias para o desenvolvimento de Competências Socioemocional**: resiliência emocional. Resiliência Emocional. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- JENNINGS, Patricia. A. Teacher self-awareness: elusive concept or operationalizable construct? In D. SCHONERT-REICHL & K. ROESER (eds.). **Handbook of Mindfulness in Education** (pp. 65-80). Springer Netherlands. 2011.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça., & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec.1994.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. **Revista de Medios y Educación**, v. 5, p. 29-46, 1995. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli & FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p.77-88, maio/ago., 2009.

RÔÇAS, Giselle.; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina Amaral.; PEREIRA, Marcus Vinícius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues., & MOURA, Eduardo. **Sequências didáticas para o letramento acadêmico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, João Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa: volume II**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

TRIBO DA PERIFERIA. (n.d.). **Resiliência**. Em Letras de Músicas. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/tribo-da-periferia/resiliencia.html>. Acesso em: 14 jun. 2023.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3)

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZINSSER, Katherine M., POLITZER-AHLES, S., Goh, J. X., & WOJCIK, S. P. The emotional experiences of teaching: An introduction to the special issue. **Teaching and Teacher Education**, v. 52, p. 1-3, 2015.

REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa abordou uma temática de extrema relevância no contexto educacional de Minas Gerais e do Brasil. Inicialmente, contextualizou-se os novos modos de organização da escola e seus processos educativos, alinhados às demandas do século XXI, que visam à formação integral dos estudantes. Também se explorou os desafios enfrentados pelos educadores em meio aos avanços tecnológicos e às transformações na educação.

A pesquisa teve como objetivo central investigar os desafios que permeiam a implementação da Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, com especial enfoque na integração das competências socioemocionais em sala de aula e na sua relação com o Projeto de Vida, com o propósito de identificar estratégias e soluções que possam aprimorar a eficácia dessa abordagem educacional no contexto mineiro.

No seu decorrer, investigou-se a implementação da Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, com foco na integração das competências socioemocionais e no Projeto de Vida, além de desenvolver uma Sequência Didática para explorar essas competências nas aulas de Língua Portuguesa juntamente com Projeto de Vida.

Este relatório de pesquisa foi organizado em três artigos distintos, cada um correspondendo a um dos objetivos específicos descritos no início do trabalho. No Artigo 1, explorou-se as percepções dos docentes, coletando e analisando dados por meio de questionários (Apêndice A). No Artigo 2, a investigação foi direcionada para as percepções dos estudantes da Educação em Tempo Integral e nas suas percepções sobre o componente curricular Projeto de Vida, também utilizando questionários (Apêndice B) como método de coleta de dados. Por fim, o Artigo 3 contemplou uma Sequência Didática visando à exploração das competências socioemocionais em aulas de Língua Portuguesa e Projeto de Vida.

Como resultados, entre as conclusões mais significativas, no tocante as percepções dos docentes (Artigo 1), destacam-se a necessidade de investimentos na infraestrutura escolar, a qual foi identificada como uma preocupação fundamental, visto que para o bem-estar de todos que fazem parte do contexto da escola em Tempo Integral, é necessário um ambiente que proporcione os recursos adequados para oferecer um espaço propício ao ensino e aprendizado, especialmente considerando a carga horária ampliada.

Algumas estratégias e soluções que poderiam ser implementadas e são fundamentais seriam desenvolver e implementar programas de formação de professores mais específicos, alinhados aos componentes curriculares em que atuam, tais como cursos, workshops e

mentorias direcionadas. Esses programas proporcionariam aos educadores ferramentas especializadas e atualizadas para enfrentar os desafios específicos de suas disciplinas, em consonância com o modelo de Educação em Tempo Integral. Além disso, a introdução de programas de incentivo financeiro, reconhecimento profissional e melhorias nas condições de trabalho poderia reduzir a alta rotatividade de professores, promovendo uma maior estabilidade no corpo docente. Outra medida importante seria a implementação de programas abrangentes de bem-estar estudantil, que não apenas abordem o desempenho acadêmico, mas também promovam o equilíbrio entre a vida escolar, física e mental dos alunos. Isso incluiria investimentos na criação de ambientes escolares confortáveis e ergonomicamente projetados, reconhecendo a importância do espaço físico na saúde mental e física dos alunos. É crucial realizar uma revisão e ajustes nas políticas de alocação de verbas destinadas à infraestrutura escolar, incluindo auditorias regulares para garantir que as necessidades de manutenção e custeio sejam adequadamente identificadas e financiadas. Buscar parcerias público-privadas ou fontes alternativas de financiamento também poderia ser uma estratégia viável para complementar os recursos disponíveis e promover melhorias efetivas no sistema educacional.

As preocupações com a motivação e a sobrecarga dos alunos também foram mencionadas. Isso sugere a necessidade da promoção de espaços de convivência agradáveis e confortáveis, como áreas verdes, salas de estar, cantinas acolhedoras e espaços ao ar livre, que ofereçam oportunidades para relaxamento e recarga de energias durante os intervalos. Além disso, salas de aula bem equipadas, com tecnologia moderna e métodos de ensino inovadores, são essenciais para manter os alunos engajados e motivados ao longo do dia escolar. No entanto, para garantir esses ambientes favoráveis, é crucial direcionar os recursos financeiros de maneira eficaz e estratégica.

Nos resultados referentes a pesquisa feita com os estudantes (Artigo 2) percebeu-se que alguns ainda não reconhecem a importância do Projeto de Vida em sua formação, uma vez que ainda não tiveram uma experiência significativa por estarem se familiarizando com o componente. Todavia, isso destaca o valor de abordagens educacionais que permitam aos alunos refletir sobre seus objetivos pessoais e profissionais, auxiliando-os na construção de um plano para o futuro. A compreensão da relevância do desenvolvimento socioemocional é um achado crucial, principalmente partindo do reconhecimento dos próprios alunos. Os alunos reconhecem a importância de aprender a gerenciar emoções e lidar com questões pessoais e profissionais, o que pode enriquecer significativamente sua formação integral.

Algumas estratégias possíveis seriam promover ambientes e espaços de convivência mais agradáveis, aulas atrativas e diversificadas, assim como atividades extracurriculares que

se estendam para além do ambiente escolar, são elementos cruciais para o acolhimento, desenvolvimento integral e incentivo à importância da educação escolar na formação e planejamento futuro dos alunos. Essas são demandas essenciais da educação em Tempo Integral. Além disso, é fundamental reconhecer a importância do Projeto de Vida como componente curricular, que permite aos estudantes refletirem sobre seus objetivos pessoais, profissionais e sociais, contribuindo significativamente para sua formação. No entanto, para que o Projeto de Vida seja efetivamente integrado ao currículo, é imprescindível uma formação mais pontual dos professores que lecionarão este conteúdo. Essa formação específica formará os educadores a orientar os alunos de maneira eficaz, ajudando-os a desenvolver habilidades socioemocionais.

Compreender a percepção dos estudantes, nesse contexto, é fundamental para aprimorar as estratégias pedagógicas e promover uma educação mais alinhada às necessidades e aspirações dos alunos, preparando-os de maneira mais abrangente para a vida pessoal, profissional e social

Para artigo 3, embora a Sequência Didática proposta ainda não tenha sido aplicada e analisada, devido a restrições de tempo, sua concepção representa uma contribuição significativa. Ela ilustra a possibilidade de abordar questões transdisciplinares, como as socioemocionais, de forma prática e interdisciplinar nas aulas de Língua Portuguesa e Projeto de Vida, por exemplo. Isso sugere um caminho de possibilidade que as escolas podem seguir para promover ativamente o desenvolvimento das competências socioemocionais, de modo contextualizado, reflexivo e problematizado, uma vez que as dimensões emocionais também se configuram como questões que sofrem influência de valores culturais e de ideologias.

No caso do componente curricular Língua Portuguesa e Projeto de Vida, pode-se explorar atividades específicas do uso da língua a partir dos gêneros textuais como o conto e música e ainda, e ainda, explorar as questões mais direcionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Espera-se que, no contexto das políticas educacionais, esta pesquisa possa informar decisões e estratégias mais efetivas para a Educação em Tempo Integral em Minas Gerais e em outras regiões do Brasil. Os resultados também podem ser utilizados por gestores educacionais para direcionar recursos e desenvolver programas que atendam às necessidades identificadas, promovendo assim uma educação mais abrangente e adaptada aos desafios do século XXI.

Além disso, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para discussões futuras e estudos complementares sobre o tema. Ela pode favorecer uma compreensão dos desafios e

das melhores práticas voltadas para a Educação em Tempo Integral, bem como do relevante papel das competências socioemocionais na formação dos estudantes.

Em última análise, anseia-se que esta pesquisa possa representar um passo importante na direção de uma educação mais completa e preparatória para o futuro, em que os estudantes não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem as habilidades emocionais e sociais necessárias para se destacarem em suas vidas pessoais e profissionais.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Pesquisa sobre Projeto de Tempo Integral - docentes

Sou aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre os Projetos de Vida. Mas, para isso, preciso entender o contexto da proposta da Escola em Tempo Integral, da Secretaria de Estado da Educação (MG).

Gostaria de poder contar com a sua participação. Por favor, colabore com a minha pesquisa, preenchendo o formulário proposto.

Jordânia de Cássia Oliveira Silva (jordania.silva1@estudante.UFLA.br)

Prezado(a) colaborador(a), sua participação é voluntária, não remunerada e acontecerá por meio de respostas dadas ao formulário a respeito da escola de tempo integral, cuja duração aproximada será de trinta minutos. As respostas receberão apenas um código. Seus dados serão tratados de forma confidencial e respeitando sua privacidade, portanto, nenhuma informação que o(a) identifique será divulgada em publicações resultantes da pesquisa. O material será utilizado somente para fins de pesquisa. Você é livre para decidir participar, pode parar ou desistir da participação a qualquer momento, e tem assegurada a retirada de seus dados a qualquer momento conforme a sua vontade, sem que isso lhe traga prejuízo algum.

A sua participação na pesquisa pode permitir reflexões sobre os problemas e os benefícios da proposta de escola de tempo integral. Ao responder as perguntas, isso poderá gerar algum desconforto emocional caso julgue ter recordado alguma experiência desagradável. Caso isso ocorra, você poderá interromper a participação, sem que isso implique em prejuízo para você.

A participação na pesquisa não prevê nenhum gasto. Fica também garantida a indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Os dados da sua participação serão utilizados para a produção da dissertação e artigo científico, que terá publicação em acesso aberto.

Após responder as perguntas, você demonstra concordância com este Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Na oportunidade, agradeço a você pela disponibilidade em colaborar com a minha formação acadêmica e profissional e com o desenvolvimento de discussões no campo da educação.

Obs: Demais informações sobre a pesquisa poderão ser obtidas por contato com a pesquisadora responsável por meio do e-mail: jordania.silva1@estudante.UFLA.br

Questão 1: Dados sobre os sujeitos da pesquisa: Tempo de atuação na docência (em anos e meses)

Questão 2: Dados sobre os sujeitos da pesquisa: Tempo de atuação na docência na Escola de Tempo Integral (em anos e meses)

Questão 3: Selecione as opções que tiver vivenciado. Outras experiências que permitiram a você conhecer a proposta (especificar em outros):

- Participou de cursos de formação ofertados pela SEE
- Participou de cursos de formação ofertados pela Superintendência Regional de Ensino
- Participou de cursos de formação ofertados pela Escola em que atua
- Teve acesso a materiais teóricos sobre a proposta
- Teve acesso a materiais didáticos relacionados ao componente curricular que ministra
- Buscou ler textos sobre a proposta da Escola de Tempo Integral
- Discutiu com colegas de trabalho sobre a proposta
- Outros...

Questão 4: Considerando uma escala de 0 a 10, como você avalia a sua preparação para atuação na proposta de escola de tempo integral?

Questão 5: Escreva 3 (três) contribuições que a atuação na Escola de Tempo Integral proporciona a você, professor(a) que está envolvido com as atividades dessa proposta.

Questão 6: Escreva 3 (três) desafios/dificuldades que você tem enfrentado na atuação na proposta da Escola de Tempo Integral

Questão 7: Escreva 3 (três) contribuições que a participação na Escola de Tempo Integral proporciona aos alunos

Questão 8: Escreva (três) problemas que, no seu entendimento, os alunos enfrentam ao participarem da proposta da Escola de Tempo Integral

Questão 9: Escreva 3 (três) sugestões que, no seu entendimento, poderiam contribuir para a

qualificação da proposta da Escola de Tempo Integral

APÊNDICE B: Pesquisa sobre a escola em Tempo Integral e Projeto de Vida- discentes

Sou aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o Componente Curricular Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais. Mas, para isso, preciso entender o contexto da proposta da Escola em Tempo Integral, da Secretaria de Estado da Educação (MG).

Gostaria de poder contar com a sua participação. Por favor, colabore com a minha pesquisa, preenchendo o formulário proposto.

Jordânia de Cássia Oliveira Silva (jordania.silva1@estudante.UFLA.br)

Prezado(a) aluno(a), sua participação é voluntária, não remunerada e acontecerá por meio de respostas dadas ao formulário a respeito da escola de tempo integral, cuja duração aproximada será de trinta minutos. As respostas receberão apenas um código. Seus dados serão tratados de forma confidencial e respeitando sua privacidade, portanto, nenhuma informação que o(a) identifique será divulgada em publicações resultantes da pesquisa. O material será utilizado somente para fins de pesquisa. Você é livre para decidir participar, pode parar ou desistir da participação a qualquer momento, e tem assegurada a retirada de seus dados a qualquer momento conforme a sua vontade, sem que isso lhe traga prejuízo algum.

A sua participação na pesquisa pode permitir reflexões sobre os problemas e os benefícios da proposta de escola de tempo integral. Ao responder as perguntas, isso poderá gerar algum desconforto emocional caso julgue ter recordado alguma experiência desagradável. Caso isso ocorra, você poderá interromper a participação, sem que isso implique em prejuízo para você.

A participação na pesquisa não prevê nenhum gasto. Fica também garantida a indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Os dados da sua participação serão utilizados para a produção da dissertação e artigo científico, que terá publicação em acesso aberto.

Após responder as perguntas, você demonstra concordância com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na oportunidade, agradeço a você pela disponibilidade

em colaborar com a minha formação acadêmica e profissional e com o desenvolvimento de discussões no campo da educação. Você somente deverá participar caso o pai, a mãe e/ou responsável tenha assinado o Termo de Assentimento, encaminhado pela pesquisadora em formato impresso.

Obs: Demais informações sobre a pesquisa poderão ser obtidas por contato com a pesquisadora responsável por meio do e-mail: jordania.silva1@estudante.UFLA.br

Você concorda com os termos acima?

sim não

Dados sobre os sujeitos da pesquisa:

Questão 1: Há quanto tempo que você participa do projeto Escola em Tempo Integral? (favor considerar anos e meses)

Questão 2: Escreva 3 (três) coisas que você MAIS gosta no Projeto Escola em Tempo Integral:

Questão 3: Escreva 3 (três) coisas que você MENOS gosta no Projeto Escola em Tempo Integral:

Questão 4: Escreva 3 (três) sugestões que, no seu entendimento, poderiam contribuir para a melhoria da proposta da Escola de Tempo Integral

Questão 5: Você já teve a disciplina Projeto de Vida como parte de sua grade curricular?
 sim não

Questão 6: Caso tenha feito a disciplina, escreva 3 (três) coisas que você considerou importante para a sua formação?

Questão 7: Quais problemas você observa no seu cotidiano familiar ou escolar que poderiam ser discutidos na disciplina Projetos de Vida?

Questão 8: Considerando as suas vivências, qual (quais) problemas socioemocionais os jovens têm enfrentado no seu cotidiano?

Questão 9: Considerando as dificuldades enfrentadas por você ou por seus amigos, o que você gostaria que a escola fizesse para diminuir essas dificuldades vivenciadas pelos jovens?

Questão 10: No seu entendimento, que contribuições o trabalho com as temáticas ligadas à dimensão socioemocional pode trazer para a sua formação?