

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação**

Michelle Carvalho Soares

***FLASHES* NARRATIVOS:  
NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Belo Horizonte  
2020**

**MICHELLE CARVALHO SOARES**

***FLASHES NARRATIVOS:***

**NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao PROMESTRE, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional Educação e Docência – da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa:** Didática e Docência

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cláudia Starling Bosco

**Belo Horizonte  
2020**

S676f  
T Soares, Michelle Carvalho, 1979-  
Flashes narrativos [manuscrito] : narrativas de professores(as) e  
práticas pedagógicas no contexto da educação integral / Michelle Carvalho  
Soares. - Belo Horizonte, 2020.  
205 f. : enc, il.  
  
Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Cláudia Starling Bosco.  
  
1. Educação -- Teses. 2. Educação integral -- Teses. 3. Ensino  
integrado -- Didática -- Teses. 4. Professores de ensino fundamental --  
Narrativas pessoais -- Teses. 5. Professoras -- Narrativas pessoais -- Teses.  
6. Professores -- Autobiografia -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -  
- Teses. 8. Contagem (MG) -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de  
referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO


### NARRATIVAS DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FLASHES NARRATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

#### MICHELLE CARVALHO SOARES


Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Claudia Starling Boeco - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Lenilda Rego Albuquerque de Faria  
Universidade Federal do Acre, Centro de Educação,

  
Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior  
EEFFTO -UFMG

  
Prof(a). Nair Aparecida Rodrigues Pires  
UFOP

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA MICHELLE CARVALHO SOARES

Realizou-se no dia 18 de fevereiro de 2020, às 14:30 horas, Lab-1202, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 214ª defesa de dissertação intitulada *NARRATIVAS DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FLASHES NARRATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO - INTEGRAL*, apresentada por MICHELLE CARVALHO SOARES, número de registro 2018666589, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Cláudia Starling Bosco - Orientadora (UFMG), Profa. Lenilda Rego Albuquerque de Faria (Universidade Federal do Acre, Centro de Educação), Prof. Admir Soares de Almeida Junior (EEFFTO -UFMG), Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires (UFOP).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada  
 Reprovada  
 Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

---

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.

*Cláudia Starling Bosco*

Profa. Cláudia Starling Bosco (Doutora)

*L. Rego Albuquerque de Faria*

Profa. Lenilda Rego Albuquerque de Faria (Doutora)

*Admir Soares de Almeida Junior*

Prof. Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)

*Nair Aparecida Rodrigues Pires*

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)

Dissertação de Mestrado intitulada *Flashes* narrativos: **Narrativas de professores(as) e práticas pedagógicas no contexto da educação integral** de autoria de Michele Carvalho Soares, aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Starling Bosco – Orientadora – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior – EEEFTO/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria – CELA/UFAC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nair Aparecida Rodrigues Pires – UFOP/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gladys Agmar Sá Rocha – FaE/UFMG – Suplente

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Alves Saraiva – FaE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.

*Dedico este texto aos meus amores Alexandre e Leticia, que são os responsáveis pelas mais belas narrativas que compõem minha história de vida.*

## AGRADECIMENTOS

Parece uma tarefa fácil escrever esses parágrafos para quem fez a parte considerada mais difícil, que é a dissertação. Porém, um filme se projeta involuntariamente em minha mente e me faz perceber os caminhos sinuosos que percorri até aqui e quantas pessoas passaram por ele comigo, ao meu lado.

Agradeço a Deus, o grande autor da vida, por me abraçar e cuidar de mim em todos os momentos. Também agradeço ao meu marido Alexandre, pelo amor e dedicação, por estar comigo sempre, pelo seu apoio incondicional e por ter me dado todo o suporte necessário durante meus estudos. Agradeço imensamente a minha filha Letícia, amor da minha vida, por me fazer feliz todos os dias e de ter despertado em mim o desejo de estudar para ser um exemplo para ela. A alegria contagiante dela me deu forças para realizar tudo o que precisava.

Agradeço a meus pais por terem me feito ser quem eu sou hoje e pelo amor dedicado. Ao meu irmão Leo e minha irmã Mirelle por compreenderem minha ausência neste período.

Agradeço a todos os meus familiares que, de certa forma, contribuíram com a minha trajetória.

Agradeço imensamente à professora Doutora Cláudia Starling Bosco, minha orientadora, que tornou-se uma amiga, por toda sua generosidade, profissionalismo, dedicação e confiança durante a orientação.

Parabenizo e agradeço à toda equipe do Didatiké por dividirem seus conhecimentos sobre a Didática comigo, bem como à todos os professores do Programa de Mestrado Profissional PROMESTRE/FAE/UFMG que me proporcionaram um amadurecimento profissional e contribuíram com a construção do meu conhecimento.

Agradeço aos colegas do mestrado pelo companheirismo demonstrado nesta caminhada. Na mesma proporção agradeço à amiga Andréa Costa que foi imprescindível ao meu ingresso no mestrado e me acompanhou durante a trajetória, compartilhando seus saberes comigo. Gratidão!

Aproveito para agradecer aos amigos que estiveram comigo em minha carreira profissional no município de Contagem/MG, desde o ingresso, perpassando pelas experiências na gestão e na sala de aula. Cada um contribuiu com palavras, atitudes e inspirações para minha formação acadêmica e profissional. Grande carinho por todos.



Deixo expresso meu agradecimento aos professores e profissionais que participaram da pesquisa, cederam seu tempo e deixaram fluir seus *flashes* narrativos que deram vida a esta pesquisa.

## RESUMO

Diante dos desafios da construção e efetiva consolidação de uma política de educação integral que priorize o protagonismo dos estudantes bem como as práticas pedagógicas que dialogam na perspectiva de um currículo mais flexível e multicultural, esta pesquisa objetiva compreender aspectos referentes às práticas pedagógicas dos docentes no contexto da Educação Integral (EI). O estudo proposto problematiza como as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental dialogam com a concepção da Educação Integral na busca de uma educação que priorize a formação integral e a superação da fragmentação curricular no contexto escolar. Assim, a partir das narrativas de professores que atuam em escolas municipais de Belo Horizonte e de Contagem/MG, buscamos reconhecer o contexto histórico da participação das diferentes escolas no Programa de Educação Integral, conhecer as trajetórias dos professores e suas práticas pedagógicas, evidenciando as diferentes concepções sobre a EI. Como a opção metodológica baseia-se na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, buscamos também contribuir para a formação continuada dos docentes à medida em que a abordagem por meio das narrativas orais ou escritas trazem à tona uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas ao rememorar-las, possibilitando assim, a reflexão sobre o ensino, foco da Didática. Como principais referenciais teóricos, no campo da educação integral, apontamos as discussões de autores como: GADOTTI (2009), MOLL (2009), GUARÁ (2009), CAVALIERE (2002), MAURÍCIO(2009) e ARROYO (2002)(2009). Os resultados indicam uma polissemia de concepções de EI, bem como seus reflexos sobre a docência, revelados por meio das narrativas. Percebemos que os aspectos organizacionais dificultam a realização das práticas pedagógicas, bem como a mobilização dos saberes docentes em torno de propostas educativas mais amplas, mesmo quando os docentes trabalham numa perspectiva conceitual de Educação Integral, pautada no reconhecimento do sujeito como um ser integral, sem privilegiar o aspecto cognitivo sobre os aspectos sociais, afetivos, corporais e emocionais. Destacamos ainda que faz-se necessário aprimorar as práticas pedagógicas que corroboram para a problematização, diálogo e reflexão acerca do currículo no intuito de criarmos resistência aos modelos fragmentados e hegemônicos.

**Palavras-chave:** Didática; Prática Pedagógica; Narrativas (auto)biográficas; Educação Integral.

## ABSTRACT

Faced with the challenges of building and effectively consolidating a comprehensive education politic that prioritizes the role of students as well as pedagogical practices that dialogue in the perspective of a more flexible and multicultural curriculum, this research aims to understand to the pedagogical practices teachers in the context of Integral Education (EI). The proposed study discusses how the pedagogical practices of Elementary School teachers dialogue with the concept of Integral Education in the search for an education that prioritizes integral education and overcoming curricular fragmentation in the school context. Thus, from the narratives of teachers who work in municipal schools in Belo Horizonte and Contagem / MG, we seek to recognize the historical context of the participation of different schools in the Integral Education Program, to know the trajectories of teachers and their pedagogical practices, highlighting the different conceptions about integral education. As the methodological option is based on the perspective of (auto) biographical research, we also seek to contribute to the continuing education of teachers, as the approach through oral or written narratives allows a reflection on their pedagogical practices by remembering them, enabling reflection on teaching from the perspective of Didactics. As main theoretical references, in the field of integral education, we point out the discussions of authors such as: GADOTTI (2009), MOLL (2009), GUARÁ (2009), CAVALIERE (2002), MAURÍCIO (2009) and ARROYO (2002) (2009). The results indicate a polysemy of concepts of Integral education, as well as their reflections on teaching, revealed through the narratives. We realize that organizational aspects make it difficult to carry out pedagogical practices, as well as the mobilization of teaching knowledge around broader educational proposals even when teachers work from a conceptual perspective of Integral Education, based on the recognition of student as an integral being, without privileging the cognitive aspect over social, affective, bodily and emotional aspects. We also emphasize that it is necessary to improve the pedagogical practices that support the problematization, dialogue and reflection on the curriculum in order to create resistance to fragmented and hegemonic models.

**Keywords:** Didactics; Pedagogical Practice; Narratives (auto)biographical; Integral Education.

## LISTA DE GRÁFICO E ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> – Percentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental 2014 a 2018 .....	119
<b>Figura 1</b> – Chegando na E. M. Carlos Drummond de Andrade .....	53
<b>Figura 2</b> – Vista do interior da E. M. Carlos Drummond de Andrade .....	54
<b>Figura 3</b> – Biblioteca da EMCDA – Escrita das narrativas.....	56
<b>Figura 4</b> – Sala dos Professores – Escrita das narrativas .....	59
<b>Figura 5</b> – Atividades festivas na escola .....	60
<b>Figura 6</b> – Biblioteca da EMCDA – Momento de mobilização e escrita das narrativas.....	62
<b>Figura 7</b> – Mesa pronta para o café com prosa .....	64
<b>Figura 8</b> – Fotos dos espaços modificados com a realização do projeto.....	164
<b>Figura 9</b> – Atividades desenvolvidas no projeto .....	165
<b>Figura 10</b> – Fotos das oficinas “Encaixando as peças dos <i>Flashes</i> Narrativos” .....	175

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – PERFIL DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG – E. M. Carlos Drummond de Andrade.....	42
<b>Quadro 2</b> – PERFIL DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/MG – E. M. Guimarães Rosa .....	42
<b>Quadro 3</b> – <i>FLASHES</i> NARRATIVOS – E. M. Carlos Drummond de Andrade .....	44
<b>Quadro 4</b> – <i>FLASHES</i> NARRATIVOS – E. M. Carlos Drummond de Andrade .....	44
<b>Quadro 5</b> – <i>FLASHES</i> NARRATIVOS – E. M. Guimarães Rosa .....	47
<b>Quadro 6</b> – <i>FLASHES</i> NARRATIVOS – E. M. Guimarães Rosa .....	47
<b>Quadro 7</b> – Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2008/2014 .....	118
<b>Quadro 8</b> – <i>Flashes</i> Narrativos .....	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
COEP	Comitê de Ética
CP	Centro de Cultura Popular
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GNLC	<i>Global Network of Learning Cities</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPC	Movimento de Cultura Popular
ONG's	Organizações Não Governamentais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa Escola Integrada
PME	Programa Mais Educação
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TLLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>NOSSO PONTO DE PARTIDA.....</b>	<b>14</b>
<b>1 CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DE SI.....</b>	<b>23</b>
1.1 Perspectiva teórico-metodológica: Pesquisa auto(biográfica).....	25
1.2 Desenho da investigação: criação de <i>flashes</i> narrativos .....	33
1.2.1 Caracterização das escolas: E. M. Carlos Drummond de Andrade e E. M. Guimarães Rosa .....	34
1.2.2 Caracterização dos Professores: Encontros e Parcerias.....	41
1.2.3 <i>Flashes</i> narrativos: uma construção em muitas etapas .....	43
1.2.4 Reflexões do processo vivido: CADA MERGULHO, UM FLASH! .....	51
1.2.4.1 “Caminhos Drummondianos”: entre pedras e tropeços, novos saberes .....	51
1.2.4.2 “Novas Veredas”: um outro olhar, uma nova experiência e a mesma sapatilha .....	64
<b>2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONCEITOS E DESAFIOS ATUAIS .....</b>	<b>70</b>
2.1 A Didática e suas interfaces com a profissionalidade docente .....	78
2.2 Trajetórias em <i>flashes</i> .....	92
2.3 Construção da identidade docente: percepções a partir dos <i>flashes</i> narrativos .....	101
<b>3 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>108</b>
3.1 Educação Integral: perspectiva histórica e o contexto brasileiro .....	108
3.2 Programas e Projetos de Educação Integral .....	115
3.2.1 Programa Mais Educação e Novo Mais Educação .....	115
3.2.2 Programa Escola Integrada (PEI) de Belo Horizonte.....	120
3.2.3 Educação Integral: Programa de Contagem/MG.....	121
3.2.4 Contexto de implementação da Educação Integral nas escolas e desafios da atualidade. .....	124
3.3 Discussão sobre a práxis e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral ...	128
3.4 Concepções de Educação Integral: percepções a partir dos <i>flashes</i> narrativos .....	134
<b>4 OUVIR E REFLETIR: <i>FLASHES</i> NARRATIVOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS .....</b>	<b>140</b>

4.1 Os papéis da didática e do currículo nesta perspectiva .....	140
4.2 Dos <i>flashes</i> narrativos às teorias da docência: aproximações possíveis.....	149
4.2.1 Projeto Direitos Humanos .....	159
4.2.2 Projeto Arcor .....	161
4.2.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos.....	165

**5 WEBSITE FLASHES NARRATIVOS - UM RECURSO EDUCATIVO FORMATIVO**  
..... **172**

**Considerações Finais** ..... **176**

**Referências** ..... **180**

**Anexo 1 – Modelo de atividade desenvolvida no projeto Direitos Humanos**..... **188**

**Apêndice A – Roteiro para entrevista narrativa**..... **191**

**Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**..... **192**

**Apêndice C – Consigna de Narrativa** .....

195

**Apêndice D – Consigna de Narrativa** .....

195

**Apêndice E – Consigna de Narrativa** .....

195

**Apêndice F – Consigna de Narrativa**.....

195

**Apêndice G – Linha do Tempo** .....

196

**Apêndice H – Quadro referente às pesquisas sobre “Programa Escola Integrada”**.....

197

**Apêndice I – Quadro referente às pesquisas sobre “Educação Integral”**.....

200

**Apêndice J – Carta aos professores(as)** .....

203

**Apêndice K – Termo de Autorização de uso de Imagem**.....

204



## NOSSO PONTO DE PARTIDA

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas –  
mas que elas vão sempre mudando.

(João Guimarães Rosa, 1956)

A Educação Integral e o trabalho pedagógico são temas de grande complexidade e abrangência, que podem ser investigados sob vários aspectos, dentre os quais podemos citar as políticas públicas, a legislação educacional, a trajetória histórica, entre outras. Nesta pesquisa, buscamos compreender aspectos referentes às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental regular, no contexto da Educação Integral (EI) que atuam em escolas municipais de Belo Horizonte/MG e de Contagem/MG. A investigação está ancorada nos estudos da Didática como campo teórico-prático do conhecimento pedagógico.

Ao longo da história, podemos encontrar perspectivas distintas de vários autores que defenderam conceitos de Educação Integral ao longo do tempo. Por exemplo, para o filósofo Aristóteles a educação era responsável por fazer emergir todas as potencialidades humanas, da mesma forma pensavam os educadores que defendiam a necessidade de uma Educação Integral ao longo de toda a vida. Segundo Coelho (2009) esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos.

Trazendo a minha narrativa profissional para o bojo da discussão da Educação Integral, percebi que ela sempre foi pautada pelos mesmos princípios que norteiam a Educação Integral. Essas percepções se tornaram mais claras quando pude integrar a equipe da Educação Integral, no município de Contagem/MG como coordenadora do programa “Mais Educação” pelo período de três anos. Ao avaliar essas questões, foi possível retomar minha vida acadêmica e profissional e refletir sobre as crenças e valores que nortearam meu trabalho pedagógico e que me fizeram trilhar o caminho até o mestrado profissional, bem como ao meu objeto de pesquisa, que é fruto de uma das minhas experiências profissionais ao longo da carreira docente. Segundo Tardif e Lessard (2009), essas experiências do trabalho são de um sujeito ativo, que não apenas reage às situações externas, mas sim as aborda em função do que é e faz.

Portanto, para abordar esses saberes presentes em minha trajetória, assim como a opção metodológica da pesquisa que se baseia na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, escolhi apresentar a narrativa da minha trajetória como docente, no intuito de contextualizar meu interesse pela investigação sobre o trabalho pedagógico e os motivos pelos quais os contextualizo na Educação Integral.

Iniciei minha jornada docente numa escola localizada na região periférica de Contagem/MG e logo comecei a questionar a minha prática pedagógica. Percebi que além do conteúdo teórico ministrado na graduação precisaria também de uma formação continuada e ampla para enfrentar as complexidades do cotidiano escolar. Tardif (2002) revela que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e persiste através do tempo, assim, são necessários investimentos que reconfigurem ou (re)signifiquem essas experiências no processo de formação, criando novos sentidos subjetivos nas ações e dinâmicas relacionais da escola.

Portanto, na busca pelas reconfigurações de práticas e saberes, baseada no meu interesse e estudos, apresentei à Secretaria de Educação de Contagem, em 2005, um projeto visando o Letramento para estudantes do 2º ciclo. Neste período não havia projetos específicos extraturno, de maneira que só eram viabilizados os projetos que demandavam a ampliação da jornada (carga horária) remunerada do professor mediante autorização e acompanhamento da Secretaria de Educação. Os estudantes que participavam do projeto frequentavam a escola no turno oposto para o desenvolvimento do projeto. Então, eu atuava na escola como professora de Língua Portuguesa no turno da tarde e pela manhã realizava o projeto com os estudantes participantes.

Comecei um esboço de ampliação da jornada escolar naquela comunidade. Havia ali uma tentativa de “monitorar” as aprendizagens extra-classe, pois os alunos não tinham esse suporte fora do ambiente escolar, em casa ou com a família. De acordo com Giolo (2012), na escola de tempo parcial parte do aprendizado é realizado fora de sala de aula por meio dos exercícios de casa, sendo que o professor não tem nenhum controle, e esse aprendizado nem sempre ocorre. Então, esse projeto auxiliava nesta lacuna e os resultados foram positivos. Por isso continuei meus trabalhos nessa perspectiva, apoiada pela comunidade escolar e pela Secretaria de Educação.

No ano seguinte, em 2006, participei de um processo seletivo para compor a equipe da Secretaria de Educação de Contagem, na função de Assessora Educacional, na Regional Sede/Petrolândia. Atuei no processo de formação continuada para os profissionais

através da realização de grupos de trabalho e assessoria na implementação de políticas educacionais que visavam melhorias nas práticas pedagógicas.

Neste período cada Assessor(a) era responsável pela assessoria à três escolas da Regional. Entre as políticas implementadas por meio de programas governamentais destaco as da Educação Integral. Esse universo me fez perceber um mundo novo, diferente das quatro paredes das salas de aula, pois o campo das políticas educacionais se fazia presente em grande parte das ações e discussões. Destaco aqui as contribuições de Ball (2012) ao dizer que as políticas são formações discursivas: textos, eventos e práticas que dialogam com processos sociais mais amplos de escolaridade. As políticas educacionais se dedicam a um aspecto macro da educação, enquanto os professores fazem política em escala micro, em seu contexto de atuação.

Essas experiências na gestão educacional proporcionaram a ampliação do meu olhar enquanto educadora, bem como minha formação continuada em diversas áreas dos saberes pedagógicos. Ressalto que foi possível contribuir com a formação de outros docentes por meio das trocas de experiências e saberes durante as assessorias pedagógicas e grupos de trabalho.

Após minha saída da Secretaria de Educação, retornei para a escola em 2013 e continuei meu trabalho como professora de Língua Portuguesa. Minhas experiências profissionais me fizeram caminhar numa perspectiva mais ampla de ensino, de modo que optei pela pedagogia de projetos e práticas pedagógicas numa perspectiva curricular mais integral. Desenvolvi vários projetos com os estudantes, entre eles o “Projeto Pequenos Contadores” e criação de *Blogs* das turmas.

No primeiro projeto os alunos faziam a releitura de contos e histórias literárias e rerepresentavam para as crianças do turno contrário. Já a criação de blogs era realizada com dados coletados pelos alunos por meio de entrevistas com professores, funcionários e alunos da escola. Também publicavam textos autorais sobre as temáticas desenvolvidas em sala de aula. Enfim, no meu retorno à sala de aula pude compartilhar muitas experiências e vivências em forma de um trabalho docente mais engajado com o protagonismo dos estudantes.

Contudo, no ano de 2014 surgiu um processo seletivo para coordenar a Educação Integral em uma unidade escolar de Contagem/MG. Me interessei por mais este desafio, pois já conhecia o trabalho realizado pelas escolas no âmbito da Educação Integral e seria uma nova experiência profissional na minha trajetória. Fui aprovada na seleção e trabalhei como Coordenadora/Articuladora Comunitária até final de 2016.

As atividades de coordenação eram de natureza pedagógica e administrativa e incluíam o planejamento das oficinas e todo o desenvolvimento de ações necessárias para a implementação da Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação, a saber: coordenar, planejar e acompanhar as atividades do Programa; selecionar e organizar equipe de monitores para as oficinas, manter atualizada a relação dos alunos participantes com listas de presença, elaborar os horários das oficinas; elaborar cronograma de atividades; participar das reuniões na Secretaria de Educação, acompanhar o desenvolvimento das atividades dos monitores, acompanhar o almoço dos alunos e zelar pela funcionalidade do Programa.

Foi essa experiência profissional que me despertou o interesse em pesquisar alguns aspectos relacionados à Educação Integral. Neste período em que coordenei as atividades de ampliação da jornada escolar deparei-me com algumas inquietações que repercutiam diretamente nas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula: em que medida as formações ofertadas repercutiam nas práticas de sala de aula? Em quais contextos foram implementados os programas de ampliação de jornada escolar na instituição? Quais as contribuições dos programas de EI para o desenvolvimento profissional dos docentes? Como eram organizadas as práticas pedagógicas dos professores em consonância com a concepção da Educação Integral? Quais os impactos dessa articulação com o currículo proposto?

De fato, foram tantas as questões com as quais me deparei, que percebi que algumas delas mereciam uma reflexão mais ampliada, e neste sentido formulamos a seguinte questão problema para esta pesquisa: Como as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental dialogam com a concepção da Educação Integral na busca de uma educação que priorize a formação integral e a superação da fragmentação curricular no contexto escolar?

Como sinalizado na questão proposta, durante minha trajetória percebi também que apenas a presença de um projeto de ampliação de jornada escolar não era suficiente para garantir e impulsionar mudanças necessárias para a implementação de uma educação que se pretenda integral. Deste modo, reafirmo que meu interesse por compreender esses aspectos originaram-se das minhas observações e inquietações por perceber dicotomias e distanciamentos do Ensino Fundamental Regular com as concepções da Educação Integral.

Ao participar de encontros e reuniões de coordenadores, ouvíamos vários relatos de experiências neste campo. Pareceu-me que em algumas escolas essa realidade se aprofundava enquanto em outras já havia sido superada, proporcionando aos estudantes uma experiência mais integral do conhecimento, com maior flexibilidade curricular e realização de projetos integrados entre o ensino regular e EI. Jaqueline Moll (2012) destaca que a

construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para o diálogo e imaginação institucional, curricular e pedagógica frente à diversidade escolar.

Nesta caminhada também encontrei docentes com propostas de trabalho diferenciadas que dialogavam com a concepção de Educação Integral, buscando um alinhamento pedagógico com a educação crítica e libertadora, visando a formação humana dos alunos.

É neste contexto que desenvolvo esta pesquisa, problematizando a relação entre minhas experiências construídas na docência e na gestão educacional em relação ao trabalho pedagógico nas escolas de Educação Integral. Estas vivências e indagações me mobilizaram para investigar o que narram os docentes a este respeito. Portanto, faz-se necessário destacar o objetivo principal desta pesquisa que é compreender aspectos referentes ao trabalho e práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental Regular, no contexto da Educação Integral (EI), a partir das narrativas (auto)biográficas.

Para alcançar o objetivo da pesquisa elencamos algumas ações prioritárias que visaram, por meio da pesquisa (auto)biográfica, caracterizar as concepções de educação integral presentes nas narrativas dos docentes, bem como identificar as contribuições dos programas de Ed. Integral no desenvolvimento desses profissionais.

Outro foco importante da pesquisa foi reconhecer as práticas pedagógicas docentes em consonância com a concepção da Educação Integral apresentada, assim com perceber em que medida a organização escolar tem favorecido as práticas pedagógicas na perspectiva da educação integral.

Ainda, buscando contribuir com a formação docente, também destacamos como um de nossos objetivos a elaboração de um Recurso Educativo, para demonstrar o percurso da pesquisa, subsidiar as discussões sobre a formação docente e práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral, bem como destacar as narrativas dos participantes da pesquisa, como forma de dar visibilidade às suas trajetórias.

Assim, ao pesquisar esse universo docente no contexto da Educação Integral, vem à baila várias questões referentes ao trabalho desenvolvido no que se refere às metodologias, planejamentos e concepções de ensino, que compõem o campo da Didática. Em relação ao estudo do trabalho docente, Tardif e Lessard (2009) destacam que o mesmo não pode limitar-se à descrição de estruturas organizacionais e planos de ação, e sim recompor os processos pelos quais essas práticas se instalam e perduram através do tempo escolar por meio da atividade docente.

Neste contexto, destacamos que a forma como os tempos formativos se efetivam nas escolas e a maneira com os processos de planejamento são instituídos no contexto escolar, podem revelar um esvaziamento de significados para a prática pedagógica e ensino, como nos revela Pimenta (1996) ao dizer que o professor não é um burocrata com conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas adquiridas, e que suas ações devem desenvolver tanto conhecimentos e habilidades como atitudes e valores que sejam capazes de possibilitar a construção de seus “saberes-fazer” docentes a partir dos desafios cotidianos, portanto a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a auto reflexão sobre o seus processos de trabalho, são essenciais para construção da profissionalidade docente.

É importante destacar que o trabalho docente é uma atividade com finalidades e orientada por objetivos (TRADIF, LESSARD, 2009) e deste mesmo modo todo o trabalho docente na Educação Integral exige dos docentes uma reinvenção dos saberes, com a finalidade de efetivar uma educação significativa, alcançando objetivos mais amplos do que apenas os conteúdos curriculares, para que a Educação Integral se consolide e não seja apenas uma extensão do tempo de permanência na escola e sim um tempo de novas vivências e experiências emancipatórias.

Após a leitura destas primeiras páginas, acredito que os leitores(as) já construíram hipóteses a respeito da investigação realizada. Mas, ressalto que além de apresentar minha narrativa, é objetivo desta introdução orientar a leitura desta pesquisa, esclarecendo sobre o que será apresentado em cada capítulo, bem como as etapas de como essa pesquisa foi realizada.

Para isso, apresentei o problema e os objetivos gerais e específicos que orientaram este trabalho e reafirmo que a investigação buscou compreender aspectos referentes ao trabalho e práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental Regular, no contexto da Educação Integral (EI), a partir da pesquisa (auto)biográfica.

Neste sentido, conhecer o trabalho realizado nas escolas, percebendo de que maneira os professores realizam o trabalho pedagógico, dialogando com a concepção de Educação Integral que defendemos neste trabalho, são aspectos relevantes para a afirmação desta política pública. Ao longo do tempo várias experiências de implementação de EI foram realizadas e todas elas apresentaram dificuldades, lacunas e interrupções.

Ao estudar e ampliar essa discussão no meio acadêmico e no interior das escolas, compreendemos os processos de construção das concepções de EI em cada unidade, criamos pontos de resistência contra o desmantelamento de políticas públicas educacionais que podem

beneficiar professores, estudantes e comunidades na defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

Assim, reforçamos a relevância desta pesquisa uma vez que a EI sempre fez parte da história da educação brasileira, e até então continua em pauta, mesmo diante das dificuldades que a educação brasileira vem enfrentando desde 2016 com o golpe de governo e com a atual situação que vivenciamos de desmonte da educação após eleições de novos governantes.

Destacamos que ao pesquisar este tema, tornou-se imprescindível ouvir os professores e professoras à respeito do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da Educação Integral. Deste modo optei pela metodologia de pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica para melhor compreender esse universo por meio das vozes dos docentes. Apoio-me nos estudos de Souza (2018, 2014) e Delory-Momberger (2012, 2006), além de outros autores no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica que apresento no capítulo intitulado *Construção das Narrativas de Si*.

A pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo das redes municipais de Belo Horizonte e Contagem. Ao todo foram produzidas narrativas por diversos participantes: oito professores(as) do 3º ciclo, dois diretores(as) e um coordenador da Educação Integral que atuam nas escolas investigadas. Para compor o quadro de análise utilizamos as Narrativas (orais e escritas) produzidos por estes diferentes atores, gravação e transcrição de áudios das narrativas orais e o registro em fotográficas dos encontros realizados.

Dentre as narrativas produzidas, apresento as minhas narrativas (auto)biográficas que fazem parte do meu acervo pessoal, enquanto pesquisadora, que foram retiradas do meu diário de campo de pesquisa e também produzidas em momentos de reflexão durante meu processo de constituição da minha identidade como pesquisadora. Também foram realizadas as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades pesquisadas, bem como incursões nas unidades com objetivo de observar o cotidiano e algumas atividades realizadas nas escolas.

Como opção metodológica para a escrita desta pesquisa, apresentaremos e discutiremos elementos presentes nas narrativas docentes articulando-os aos referenciais teóricos utilizados, pois compreendemos que esta estratégia de leitura aproxima os leitores(as) do objeto em discussão, proporcionando um maior diálogo com nossos objetivos de investigação.

Esta dissertação está dividida em capítulos para uma melhor compreensão dos temas e encadeamento das questões apresentadas. *Nosso ponto de partida* é o texto

introdutório que apresenta aspectos da minha trajetória profissional, bem como nosso interesse pelo tema, o problema e os objetivos da pesquisa.

No capítulo intitulado *Construção das Narrativas de Si* destacamos os aspectos teórico-metodológicos na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como estratégia metodológica, bem como organizamos e explicitamos o desenho da investigação. O capítulo aborda as características das unidades pesquisadas e dos participantes da pesquisa.

Na mesma perspectiva metodológica na qual nos baseamos para realizar a pesquisa, também constituem o primeiro capítulo, as narrativas da pesquisadora, com intuito de revelar aspectos da trajetória da pesquisa, percalços e desafios encontrados. Esses textos revelam a experiência de formação pessoal durante o mestrado profissional, bem como o caminho que tenho percorrido na constituição da minha identidade como pesquisadora.

Em seguida, no capítulo *Profissionalidade Docente: da origem do termo aos desafios atuais*, apresentamos o referencial teórico sobre profissionalidade docente e evidenciamos a construção dos percursos e trajetórias dos participantes da pesquisa, bem como as experiências reveladas por meio das narrativas de fatos e experiências que os mesmos consideraram relevantes enquanto professores. Apresentamos as narrativas docentes acerca do tema, criando tópicos de discussão que enfatizam os objetivos propostos nesta pesquisa. Os conjuntos temáticos se dividiram em percursos e trajetórias dos docentes e suas experiências enquanto estudantes.

Em seguida, no capítulo três, abordamos o referencial teórico no qual se baseiam as reflexões e análises referentes à Educação Integral. Apresentamos uma linha do tempo da EI, seu contexto histórico brasileiro, pesquisas realizadas a partir 2007, bem como os programas e projetos de Educação Integral. Apresentamos, ainda, a inserção das unidades pesquisadas nos programas de Educação Integral. Além disso, propomos a discussão em torno do tempo, do currículo e das práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral. Neste capítulo também apresentamos e discutimos os dados presentes nas narrativas docentes dialogando com as teorias estudadas.

No capítulo *Ouvir e refletir: flashes narrativos sobre práticas pedagógicas e projetos desenvolvidos*, objetivamos evidenciar a discussão sobre as práticas pedagógicas presentes nas narrativas docentes, categorizando sua recorrência, agrupando-os de forma a dialogar com as teorias que compõem o campo da Didática em relação à temática abordada no contexto da Educação Integral.

O capítulo *Website Flashes Narrativos – a construção de um Recurso Educativo formativo*, é o capítulo que aborda a construção do recurso educativo que fez parte de todo o



processo vivenciado. Consideramos que não se trata de um apêndice à dissertação, mas se constituiu como um aspecto importante da pesquisa. Apresentamos, portanto, um *website* que possa permitir ao leitor refletir e dialogar com o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Também consideramos que o *site*, como recurso didático, poderá subsidiar momentos de formação docente e discussão dos temas presentes na pesquisa.

Neste sentido, de acordo com a metodologia utilizada, a saber, a construção das narrativas de si, o *website* também apresenta os *flashes narrativos* que foram evidenciados ao longo da pesquisa, bem como a apresentação de alguns capítulos teóricos em formatos de vídeos e animações.

As considerações finais apontam reflexões sobre a pesquisa e novas possibilidades de investigação neste campo, bem como as análises decorrentes das práticas pedagógicas evidenciadas pelos docentes em suas narrativas.

## 1 CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DE SI

*A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1986, p. 205).*

Nosso estudo se constitui na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como estratégia metodológica, como uma vertente da pesquisa qualitativa. Essa escolha se deu por reconhecer sua contribuição na pesquisa e formação docente, pois permite uma melhor compreensão dos processos vividos em vários contextos, evidenciando aspectos fundamentais para discussão da prática pedagógica. Cunha (1997) revela que esta metodologia cria possibilidades de articular investigação e formação.

Sobre a escolha da metodologia, ressaltamos a importância do resgate das narrativas, sejam elas orais ou escritas. No nosso cotidiano utilizamos a linguagem em todas as suas formas, mas a arte de contar histórias, a arte de narrar, tem ficado adormecida frente aos avanços tecnológicos e midiáticos. No contexto da docência os textos que circulam são prioritariamente de natureza técnica ou informativa, o que nos distancia cada vez mais da experiência narrativa. Benjamin (1986) já advertia em sua obra *O narrador*<sup>1</sup> que a arte de narrar está em vias de extinção e que são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Ele afirma que isso decorre do fato de estarmos perdendo nossa capacidade de “intercambiar experiências”, uma vez que as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. (BENJAMIN, 1986, p 198)

Atualmente percebemos o quanto temos sido bombardeados por informações e uma infinidade de conteúdos digitais. Assim, a essência humana, o conhecimento, as experiências tem ficado em segundo plano diante da celeridade do tempo e da demasia de informação. De acordo com Benjamin (1986) são dessas experiências que passam de pessoa para pessoa que vem a fonte da narrativa, e, no entanto, estamos ficando “pobres em histórias surpreendentes”, pois nada do que acontece está a serviço da narrativa e sim da informação,

---

<sup>1</sup> O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

(BENJAMIN, 1986, p. 203), informação esta que vem pronta e até mesmo explicada e interpretada por outros de acordo com seus interesses. Por isso o autor afirma que a difusão da informação é a responsável pelo declínio da arte de narrar. Benjamin (1986) esclarece, ainda, a natureza da verdadeira narrativa, que tem em si, uma dimensão utilitária.

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 1986 p. 201).

Ao pensarmos no contexto educacional, a experiência deve ser valorizada e “intercambiada” como nas palavras de Benjamin, seja no intuito de manter a força da narrativa em seu caráter utilitário ou pela necessidade de reconhecimento do outro, de suas vozes. Quando os docentes narram suas experiências, essa dimensão utilitária da narrativa emerge trazendo à tona uma gama de saberes que podem e devem ser compartilhados a fim de promover reflexões neste campo. As reflexões podem ser do próprio narrador, que reformula o que foi vivido ao narrar, e a partir daí reconstrói sua experiência, quanto dos leitores que neste intercâmbio se identificam e reconfiguram seus saberes pela experiência do outro.

Em Almeida Junior (2011), encontramos uma reflexão sobre “O narrador” de Benjamin que dialoga com esta perspectiva de trazer à tona as experiências para emergir numa nova trama de ressignificações

O narrador para Benjamin possui a característica de saber aconselhar, o que torna a vida a matéria prima da experiência – nossa e dos outros – potencializando assim a transformação da mesma. Para o autor, o ato de lembrar e narrar se faz a partir do presente, é o presente que possibilita nosso deslocamento em direção ao passado e ao futuro, em viagens que nos permitem (re) construir nexos da nossa história e de nossa vida (ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 6).

Segundo Almeida Junior (2011) a narrativa é uma dimensão fundamental da comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo, e assim para construir sentido e significado para nossa presença no mundo estamos constantemente a nos autobiografar. É neste sentido que apresentaremos, a seguir, a metodologia detalhada da pesquisa, que busca nas narrativas dos docentes, como nas palavras de Benjamin (1996) “a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

### **1.1 Perspectiva teórico-metodológica: Pesquisa auto(biográfica)**

Esta seção aborda as escolhas realizadas no campo da metodologia. A pesquisa, conforme já citado, fundamenta-se nos aspectos teóricos-metodológicos referentes à pesquisa (auto)biográfica. Consideramos como preponderante compreender que as narrativas (auto)biográficas evidenciam os aspectos da subjetividade humana e da sua relação com o mundo por meio da interação entre pesquisadora e participantes. Neste sentido fizemos a opção por uma abordagem que considera os participantes como parte do processo de construção do conhecimento e como protagonistas das relações e ações que foram sendo construídas ao longo da investigação.

Também justificamos essa escolha por reconhecermos a contribuição da pesquisa qualitativa, especialmente a pesquisa (auto)biográfica, em relação ao avanço do conhecimento em educação, pois nos permite uma melhor compreensão dos processos escolares em vários aspectos e implicações, bem como um engajamento do pesquisador com a realidade investigada. A pesquisa qualitativa considera a proximidade entre pesquisadores e pesquisados, trazendo implicações em relação às melhorias sócio-educacionais e políticas educativas, por meio de intervenções nas realidades pesquisadas.

Nesta perspectiva, autoras como André e Gatti (2002), destacam aspectos importantes sobre o método qualitativo, a saber: a incorporação de posturas investigativas mais flexíveis e adequadas para estudos de processos micro-sóciopsicológicos e culturais; a necessidade de recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais para compreender as questões no âmbito educacional; a retomada do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educativos; a intervenção da subjetividade e suas formas de controle.

Importante ressaltar que a pesquisa qualitativa reconhece os sujeitos como produtores de saberes, capacidades e habilidades para intervirem no contexto em que atuam, pois as pessoas “têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais” (CHIZZOTTI, 2013, p. 86). Em relação à metodologia, o mesmo autor evidencia quais são os instrumentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa, a saber:

[...] a observação participante, a entrevista individual e coletiva, o “teatro da espontaneidade”, o jogo dos papéis, a história de vida autobiográfica ou etnobiográfica, as projeções de situações de vida, análise de conteúdo ou qualquer outro que capte as representações subjetivas dos participantes,

favoreça a intervenção dos agentes em sua realidade ou organize a ação coletiva para transformar as condições problemáticas (CHIZZOTTI, 2013, p. 89).

A partir dos estudos realizados, compreendemos que “a história de vida” é um instrumento de pesquisa que privilegia a documentação das informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes, como sinaliza Chizzotti (2013). O autor destaca que a história de vida pode ser autobiográfica, e neste sentido os autores relatam suas percepções pessoais, os sentimentos, experiências e acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida. (CHIZZOTTI, 2013, p. 90).

Ampliando o estudo sobre o uso da história de vida como meio de pesquisa, Chizzotti (2013) afirma que sua utilização é crescente e que a partir dos anos 60 “a história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido” (CHIZZOTTI, 2013, p. 96).

Neste cenário, Souza (2018) aponta que no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas<sup>2</sup> nascem e se articulam a partir dos princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências (SOUZA, 2018, p. 285). O autor ainda ressalta que a ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica

[...] ancora-se em princípios epistemológicos-metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, implicando em outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão (SOUZA, 2018, p. 286).

Assim, esta pesquisa está inserida na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. Baseamo-nos nos estudos de Souza (2018, 2007, 2004), Delory-Momberger (2006, 2012), Passegi (2012) e demais autores que abordam as histórias de vida na perspectiva biográfica ou (auto)biográfica.

Ao discutir sobre a pesquisa narrativa, Delory-Momberger (2012) afirma que “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no

---

<sup>2</sup> No Brasil, consagrou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica com o (auto) entre parênteses, contrariamente as demais denominações que evitam a presença do eu (auto). Passegi (2016) discorre sobre essa opção, alegando que no mundo da lusofonia, os parênteses aparecem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988, em Portugal. A hipótese é que ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico (PASSEGI e SOUZA, 2016, p. 16).

seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). A autora revela que as operações de biografização contribuem para dar existência, reproduzir e produzir a realidade social e que nesta interação, a pesquisa biográfica se constitui percebendo a relação singular “que o indivíduo mantém com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Dialogando com o tema da pesquisa, ao utilizar a pesquisa (auto)biográfica procuramos evidenciar as trajetórias dos participantes, criando momentos individuais e coletivos do que a autora considera “operações de biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2012). Os momentos criados junto ao grupo trouxeram discussões importantes para refletir sobre as interações que foram estabelecidas entre a pesquisadora e os participantes, e entre eles.

Sobre as narrativas, Passeggi (2012) afirma que ao tomarmos esses escritos como objeto de reflexão, acreditamos que a escrita de si, por ser autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar (PASSEGGI, 2012, p. 1-2).

Nesta perspectiva Delory-Momberger (2006) também compreende a atividade biográfica como um conjunto de operações em que os indivíduos inscrevem suas experiências nos esquemas temporais que organizam mentalmente seus gestos, seus comportamentos, suas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369). A autora destaca a narrativa como um modo essencial da atividade biográfica, e é por meio dela, da narrativa, que indivíduos da sociedade de um modo geral apresentam sua individualidade.

Podemos compreender que as atividades biográficas privilegiam a atividade mental e a reflexão proporcionando aos indivíduos uma representação e conhecimento de si em meio ao seu contexto sócio-histórico. A atividade biográfica é uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369). Retomando os pressupostos teóricos que orientam as pesquisas de acordo com as tendências de formação pelas histórias de vida, destacamos dois aspectos importantes: no primeiro o foco está centrado na narrativa que o sujeito faz de si, mediante sua história; enquanto no segundo vem à tona a dimensão de projeto da história de vida e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2006). Compreendemos nesta pesquisa, que ambos os processos se articulam e se completam.

Em relação aos processos formativos, Nóvoa (2000) afirma que os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas surgem no cenário da década de 70 como outras percepções sobre o percurso de formação, em confronto com os métodos dominantes da pesquisa educacional da época.

Na experiência com os ateliês biográficos de formação, Delory-Momberger (2006) explicita que os participantes, ao colocarem em evidência sua evolução e componentes de sua relação com a formação, dão acesso ao espaço de *formabilité*,<sup>3</sup> no qual poderá se inscrever a realidade de um projeto pessoal e profissional (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369). Ela elucida que os procedimentos de formação por histórias de vida, particularmente no âmbito dos ateliês biográficos de projeto, podem ter um efeito transformador.

Mesmo não se tratando de um trabalho na perspectiva dos ateliês biográficos de projeto, os estudos de Delory-Momberger (2006, 2012) nesta perspectiva, dialogam diretamente com esta pesquisa, pois nosso foco são as narrativas (auto)biográficas, sejam elas orais ou escritas, como instrumentos metodológicos.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica também surge numa perspectiva de autoformação dos sujeitos à medida em que a reflexão sobre a *práxis* traz consigo o desenvolvimento profissional docente e o reconhecimento dos saberes pedagógicos centrados nas experiências. Essa estratégia pode contribuir “com a redefinição de políticas públicas de formação, do currículo, da avaliação e da própria formação, face ao modo como os docentes narram, escrevem, socializam, reescrevem e publicam suas experiências narrativas, no contexto da vida-formação-profissão” (SOUZA, 2018, p. 298).

Assim, destacamos a importância desta construção teórico-reflexiva no sentido de proporcionar momentos de diálogo sobre a temática da Educação Integral frente ao panorama da educação brasileira. Destacamos, assim, a relevância desta discussão, uma vez que, historicamente, a EI fez parte de momentos importantes da educação brasileira, e continua em pauta, mesmo diante das dificuldades que a educação vem enfrentando com o crescimento e instauração de políticos neoliberais. Ao elucidarem, por meio de suas narrativas, as experiências, vivências e conflitos presentes no contexto da EI os professores se constituem como autoformadores e criam pontos de resistência contra o silenciamento da profissionalidade docente.

---

<sup>3</sup> *Formabilité* - conceito desenvolvido por Delory-Momberger que significa “uma capacidade de mudança qualitativa pessoal e profissional, engendrada em uma ação reflexiva com sua história, considerada como um processo de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Ainda sobre a perspectiva do trabalho com as narrativas, Cunha (1997) ressalta que as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. A sociedade nos envolve numa espiral de ação sem reflexão, assim, realizamos ações automatizadas de acordo com os padrões sociais vigentes, tomamos o ponto de vista do outro e abrimos mão da nossa própria identidade. O uso desta estratégia favorece a reflexão dos próprios sujeitos sobre a ação docente em diferentes tempos (passado, presente e futuro) e espaços. Nesse encontro de recordações e expectativas possibilitado pelo uso das narrativas surge a possibilidade de compreensão dos processos formativos por meio das experiências e interações ao longo da vida. Segundo Souza (2007):

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (SOUZA, 2007, p. 65).

Destacamos que a pesquisa realizada nesta perspectiva se ocupa em dar ênfase ao processo (formativo) e não apenas ao produto (narrativas autobiográficas) pois neste sentido concordamos com Passeggi (2012) que

A preocupação primordial é que elas sirvam, essencialmente a quem escreve. Admite-se, como princípio, que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador ao descobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação). É nesse sentido que se pode falar de aprendizagem biográfica (PASSEGGI, 2010, p. 115).

É por isso que na utilização desta metodologia torna-se importante de reconhecer (ouvir) as vozes dos professores(as), enfrentando o debate sobre a reprodução dos discursos que muitas vezes vivenciam quando se dá mais relevância ao que os outros dizem a respeito de suas ações docentes e não ao processo que vivenciam ao construir suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa, vista por este ângulo, considera os docentes como atores sociais, dando centralidade às suas ações e considerando o aspecto subjetivo e suas experiências, em



uma perspectiva que dialoga com as concepções de uma formação emancipatória. Assim, se torna muito presente neste contexto da pesquisa o respeito à trajetória do sujeito, sua história de vida e formação, bem como seus percursos formativos que os levaram à construção de uma identidade enquanto docentes.

Souza (2017) destaca que esta metodologia comporta uma variedade de fontes e procedimentos de recolha de dados, ampliando o universo pesquisado, quando sinaliza que

[...] As pesquisas (auto)biográficas adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional, como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como um objeto de análise, considerando-se, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que se vincula (SOUZA, 2018, p. 285).

Diante desta variedade e complexidade de fontes e procedimentos de recolha de dados, optamos por utilizar a entrevista narrativa, pois “as disposições construídas num processo de entrevista abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos” que podem englobar práticas investigativas e de formação (SOUZA, 2014, p. 42).

Para o mesmo autor as entrevistas narrativas ocorrem individualmente e proporcionam ao entrevistado a oportunidade de falarem de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências. Ressalta também que a entrevista narrativa é um gênero de pesquisa sociolinguístico, específica e não estruturada, vinculado à pesquisa qualitativa (SOUZA, 2018, p. 296).

Teixeira e Pádua (2006) afirmam que as entrevistas narrativas são ferramentas importantes para se conhecer novas dinâmicas das relações sociais e políticas de formação acadêmica, e que também permitem a análise de suas repercussões nas subjetividades docentes na medida em que ao narrarem suas experiências de interação com o outro, também as problematizam e ressignificam.

Neste sentido, alguns procedimentos foram adotados ao realizarmos as entrevistas narrativas, entre eles os propostos por Teixeira e Pádua (2006) que elucidam que a entrevista narrativa inicia-se com uma questão gerativa que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado, assim como os propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002) que

sinalizam a importância de realizar perguntas simples e não interromper as falas dos participantes. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Assim, podemos destacar mais uma importante característica da entrevista narrativa que é seu caráter colaborativo, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes (CRESWEL, 2014).

De acordo com os estudos de Teixeira e Pádua (2006) a entrevista é um encontro sócio-antropológico e requer do entrevistador algumas habilidades que vão além dos aspectos técnicos ou teórico-metodológicos. É necessário que o entrevistador tenha um certo *feeling*,<sup>4</sup> que se revela nas palavras das autoras neste sentido

[...] é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção. Nesta relação, cabe ao/a pesquisador/a a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do/a pesquisador/a uma fina escuta, para que seja um sensível e fecundo encontro (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 16).

Vale ressaltar que a colaboração dos professores(as) participantes da pesquisa foi imprescindível para a produção das narrativas. Teixeira e Pádua (2006) pontuam que a entrevista narrativa encontra-se com a subjetividade, já que a perspectiva da narrativa é a perspectiva do sujeito (um sujeito corpóreo, histórico, político, cultural, singular e diverso). Ainda, ressaltam que essa subjetividade é imbricada na dinâmica social e na cultura, numa perspectiva que rompe com as dicotomias subjetividade/objetividade; indivíduo/sociedade; razão/paixão, entendendo-os como parte das configurações dos fenômenos, em sua contraditória e dinâmica complexidade (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006).

Entretanto, neste aspecto consiste um ponto de dificuldade desta metodologia, pois a subjetividade do pesquisado está em foco bem como o desejo de abrir-se e de realizar um exercício dialógico. Ainda assim, a entrevista narrativa não vê na subjetividade um fator nocivo à investigação, mas busca perceber essa dimensão humana em sua complexidade.

Destacamos também os estudos de Delory-Momberger (2012) que discutem os aspectos relacionados à finalidade da narrativa, destacando o papel da subjetividade, bem como das experiências constitutivas da individualidade, mediante o exercício dialógico da escuta de disposições da exterioridade social e interioridade pessoal. A autora destaca que a

---

<sup>4</sup> *Feeling* (Sentimento) - modo ou capacidade de sentir uma situação; percepção, sensibilidade, sentimento.

entrevista gera um duplo espaço heurístico agindo sobre os envolvidos: “o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Neste contexto, nas palavras de Teixeira e Pádua (2006), encontramos apoio ao nosso pensamento sobre a entrevista narrativa, na perspectiva desta pesquisa

O que mais importa é saber convidar o sujeito à fala, envolvendo-o com sua própria narrativa, pelos seus significados, pela vida que nela se reconstitui e ressignifica. O fundamental é saber escutar a quem fala e o que se fala, colhendo e acolhendo a narrativa que o/a narrador nos oferece, através de uma escuta que, no momento certo, interroga sem invadir, procura sem agredir, solicita sem violentar, tendo em vista os princípios éticos da pesquisa social como um todo e da pesquisa com a oralidade, em particular, tendo em vista a ética da interlocução que circunscreve a entrevista, a interrogação e a escuta. Tendo em vista o *ethos* da delicadeza (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 19).

Apesar dos desafios impostos pela metodologia escolhida, coaduno com o pensamento de Souza (2014) que compreende a educação como um processo de autotransformação capaz de provocar aprendizagens em diferentes domínios da existência, e que se traduz na dinâmica que é estruturada no modo de ser, estar, sentir, refletir e agir de cada um. Entendemos aqui que a noção de processo formativo que essa perspectiva implica, possibilita colocar o sujeito no centro, na interação com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa.

Outra contribuição importante na abordagem metodológica foram os estudos sobre documentação narrativa de experiência pedagógica. Segundo Souza (2018) a documentação narrativa

[...] organiza-se a partir de ateliês de oralidade, escrita, reescrita e publicação de experiências pedagógicas coparticipadas, implicando processos compartilhados de questões de ensino-formação, com ênfase em dimensões relacionadas a princípios das pesquisas (auto)etnográficas, (auto)biográficas e narrativas do mundo escolar, mediadas por processos de (auto)formação entre docentes que questionam e propõem outros modos de pensar e fazer educação (SOUZA, 2018, p. 298).

Essa perspectiva investigativa dialoga com a formação e desenvolvimento profissional docente, e propõe a horizontalidade entre pares no intuito de construir reflexões e indagações sobre as práticas desenvolvidas, utilizando a narrativa escrita, a socialização e

publicação da documentação narrativa construída. Os estudos de Suárez (2016; 2015; 2012; 2011; 2007), pesquisador argentino, tem se destacado neste contexto.

O grande enfoque percebido na perspectiva da documentação narrativa é o protagonismo docente e a coparticipação, à medida em que os docentes são narradores de suas próprias histórias, experiências profissionais e pedagógicas e tem a oportunidade de compartilhá-las coletivamente com seus pares. Neste sentido a documentação narrativa, segundo Souza (2018) implica:

[...] uma estratégia de investigação-formação-ação vinculada ao desenvolvimento profissional docente e aos saberes pedagógicos centrados nas experiências escolares, contribuindo para a redefinição de políticas públicas de formação, do currículo, da avaliação e da própria formação, face ao modo como os docentes narram, escrevem, socializam, reescrevem e publicam suas experiências narrativas, no contexto da vida-formação-profissão (SOUZA, 2018, p. 297).

Assim, evidenciando a relevância e a complexidade da metodologia escolhida, destacamos aqui as contribuições dos estudos de Silva, Sgobbi e Carlindo (2017) que mapearam as recentes pesquisas realizadas no âmbito do uso da (auto)biografia em pesquisas brasileiras. Elas utilizaram o banco de dados da Capes com o descritor “(auto)biografia” e localizaram o total de 742 pesquisas, sendo 514 mestrados acadêmicos e 228 doutorados, no período compreendido entre 2001 à 2010. As autoras destacam que o maior volume de pesquisas ocorreu em 2008, 2009 e 2010 e que as áreas do conhecimento com maior concentração de pesquisas foram Letras, Linguística, Literatura, com o total de 291 pesquisas e de Educação, no total de 185. A pesquisa realizada reafirmou que a adesão à (auto)biografia em pesquisas brasileiras no âmbito do campo educacional é significativa e crescente.

As investigações em educação no que se refere à docência, nesta abordagem, beneficiam-se de uma reflexão sobre os processos de construção da identidade, modos de representação de si e dos significados da profissionalidade docente, no intuito de ressignificar e perceber as ações dos professores numa perspectiva mais ampla, bem como compreender os saberes docentes mobilizados na realização do trabalho cotidiano.

## **1.2 Desenho da investigação: criação de *flashes* narrativos**

Para elucidar como se deu a escolha do campo desta pesquisa, retomo a narrativa de minha trajetória docente para justificar minha escolha. Minha carreira como docente

iniciou-se nas escolas da rede Municipal de Contagem e toda a minha vivência e experiência profissional foram construídas lá. As questões e problemas observadas durante a elaboração deste projeto surgiram da minha prática como educadora e como Coordenadora da Educação Integral em uma escola deste Município.

A partir das minhas inquietações sobre as situações vivenciadas na EI, realizei junto à Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG um levantamento prévio das escolas que possuíam o programa de Educação Integral e apenas duas foram indicadas para participarem da pesquisa. Entre as duas unidades indicadas, apenas uma delas possui um programa de Educação Integral financiado pelo Município, o que garante a presença de oficinairos durante todo o ano letivo e a não interrupção do programa, como ocorre no caso das escolas mantidas pelo Programa Mais Educação do Governo Federal. Portanto, escolher a escola que de fato tem um programa de Educação Integral já consolidado pareceu-me mais adequado para lograr êxito nesta pesquisa.

No intuito de ampliar o campo pesquisado, também busquei escolas da rede municipal de Belo Horizonte/MG que se destacavam na comunidade escolar por apresentarem um projeto consolidado de Educação Integral. Realizei uma pesquisa informal com professores e coordenadores de escolas da rede municipal de Belo Horizonte, para que me indicassem escolas onde havia projetos do ensino regular vinculados à Educação Integral. Foram apresentados três nomes de escolas e então selecionei uma delas para conhecer primeiro e iniciar a pesquisa, com o aceite da direção. Essa escola apresenta bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e participou do Congresso de Boas Práticas Pedagógicas realizado em dezembro de 2018 pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Foram realizadas visitas para reconhecimento dos locais e primeiros contatos com a Direção e Coordenação dos projetos de Educação Integral. Os participantes da pesquisa são oito professores(as) que atuam no Ensino Fundamental e são especialistas em diversas áreas do conhecimento. Foi feito o convite para todos(as) sendo esclarecido que a participação seria voluntária.

### **1.2.1 Caracterização das escolas: E. M. Carlos Drummond de Andrade e E. M. Guimarães Rosa**

A caracterização das unidades pesquisadas se faz necessária no sentido de contextualizar para os leitores as características dos campos pesquisados. Ressaltamos ainda

que os nomes adotados são fictícios para resguardar a privacidade das escolas e dos participantes da pesquisa. As informações obtidas sobre as unidades pesquisadas e todo seu contexto foram elaboradas a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos, de entrevistas realizadas e de observações feitas durante a pesquisa em campo.

Assim, a E. M. Carlos Drummond de Andrade localiza-se no município de Contagem/MG, num bairro prioritariamente composto por indústrias. É uma escola caracterizada por atender estudantes provenientes de várias vilas que a circundam.

A escola foi aberta em março de 1989. Inicialmente atendia a educação infantil e ensino fundamental. Ela nasceu graças à mobilização da comunidade local diante da necessidade de melhores condições para que as crianças frequentassem uma escola próxima de suas residências. Assim, constituíram uma comissão com representantes de cada vila e iniciaram um movimento reivindicando a construção de uma escola na comunidade.

Enquanto a escola nova, fruto da mobilização, era construída, os alunos frequentavam as aulas em um espaço cedido pelo Estado, numa das instituições de educação de jovens e adultos mantida pelo Governo do Estado.

O nome da escola (oficial) foi sugerido pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, como uma homenagem a uma professora de Contagem, por ter se destacado na história da cidade. A inauguração oficial se deu em 1993.

No ano de 1994 a escola passou a funcionar em parceria com o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, atendendo estudantes da comunidade. A Prefeitura era responsável pela infraestrutura, e a Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) era responsável pela contratação dos professores e demais funcionários. A parceria encerrou-se no ano de 2001.

A escola atende em média 361 estudantes, sendo crianças, adolescentes, jovens e adultos, dentre os quais 113 são assistidos pelo programa Bolsa Família. Funciona no período vespertino com ensino regular e atividades de Tempo Integral pela manhã.

É uma escola inserida em uma área com população de baixa renda, em situação de alta vulnerabilidade social, de exclusão sociocultural e econômica, além do tráfico e consumo de drogas. A maioria dos moradores da comunidade que é atendido pela escola vivem em domicílio próprio, porém em território de ocupação irregular com infraestrutura precária.

No espaço onde está localizada a escola também existem outros prédios, sendo um anexo de Educação Infantil, um Posto de Saúde, e um espaço que era chamado de “EDUCARTE”, onde os estudantes eram atendidos com atividades de ampliação da jornada escolar.

O EDUCARTE funcionava em um prédio anexo equipado com cinco salas, banheiros para os estudantes, cozinha, sala administrativa, quadra poliesportiva, parquinho infantil e pátio coberto. O prédio do EDUCARTE foi interditado em janeiro de 2013 e desde então passa por reformas.

A escola de Belo Horizonte, aqui denominada E. M Guimarães Rosa, está localizada na região Noroeste da capital. Foi construída graças à mobilização popular ocorrida por volta do ano 2000. A população se organizou para reivindicar junto ao Orçamento Participativo da cidade de Belo Horizonte que fosse construída uma escola municipal no bairro, uma vez que só havia uma Escola Estadual que funcionava em terreno alugado e sempre havia iminência de fechar.

Com a vitória da comunidade a escola foi aprovada e em 2002 iniciaram-se as obras. Oficialmente a escola foi inaugurada em 18 de fevereiro de 2008, pelo prefeito Fernando Pimentel, oferecendo os três Ciclos do Ensino Fundamental, além da Educação Infantil.

A escola atende alunos oriundos dos bairros vizinhos e de duas vilas próximas. Por existirem poucas escolas que possuem o 3º ciclo na região, vários alunos de outras escolas são encaminhados para lá após o 2º ciclo.

Percebe-se que é uma escola bem avaliada pela comunidade e possui um IDEB crescente, sendo o segundo maior da Capital. A escola considera que o índice revela sua prática diária que prioriza a melhoria da aprendizagem, bem como a melhoria no clima escolar e na satisfação da comunidade escolar de um modo geral.

Outro aspecto observado que nos ajudaram a caracterizar as instituições investigadas foi a realização de uma pesquisa documental sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP foi evidenciado após a Constituição de 1988 com objetivo de que cada escola pudesse construir um documento que represente sua identidade. Este documento também está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996 no Artigo 12 - “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Nos estudos sobre PPP, autoras como Veiga (2003) revelam que o projeto político-pedagógico visa à eficácia da aplicação técnica do conhecimento, sendo que, neste sentido, o PPP demonstra seu caráter empírico-racional ou político-administrativo. Assim, para a autora, o PPP organiza e identifica as orientações curriculares e os objetivos educativos das instituições.

Nos apoiando ainda nos estudos de Veiga (2011), consideramos que o PPP é um eixo norteador da escola, representa a sua identidade e é um dos pilares de uma gestão democrática. Neste sentido, indagamos: como o PPP de cada escola está descrito? Que aspectos no documento estão mais evidentes?

Ao iniciar o diálogo com as unidades pesquisadas percebi que o PPP era um documento recente, revisado e utilizado pelas escolas para conduzir seus processos educativos. Uma grata surpresa foi a disponibilidade em fornecer o documento para que eu pudesse analisá-lo. Tão logo o solicitei, encaminharam pelo e-mail, e neste sentido pude responder algumas das indagações acima e destacar alguns aspectos mais relevantes para minha pesquisa.

Na E. M. Carlos Drummond de Andrade, o PPP foi reelaborado para constar novos projetos e caracterizar a unidade escolar de acordo com o momento político e pedagógico vigente. O documento datado de dezembro de 2016 traz o histórico da unidade escolar, suas principais metas e ações. Segundo o PPP, a escola utiliza

os espaços, tempos e atores da escola, como agentes pedagógicos, na tentativa de garantir o processo de formação dos indivíduos em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a escola e a comunidade podem oferecer, buscando ajudar a formar um cidadão consciente e participativo na sociedade em que se encontra inserido (PPP, Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, 2016).

Neste documento, a escola demonstra que tem como finalidades: a melhoria da interação e educação dos estudantes, a qualidade de ensino para todos, além da permanência dos mesmos na unidade.

São metas da escola: propiciar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, como também promover a cultura de paz, convergindo para melhoria na qualidade de vida.

A escola destaca a importância de promover experiências significativas que proporcionem o desenvolvimento cognitivo e social para todos os estudantes, bem como a democratização do saber e do direito de aprender de todo cidadão, pautando-se no respeito às diferenças e nas fases de desenvolvimento humano.

Já na E. M. Guimarães Rosa, foi possível verificar que o PPP foi reelaborado no ano de 2016 para inserção de novos projetos e diagnóstico da realidade. Foi feito um grande trabalho de mapeamento da escola em diversos aspectos através de aplicação de questionários para alunos, pais, professores e funcionários e a partir dos dados coletados, a escola traçou



suas metas e estabeleceu planos para executar as melhorias necessárias, de acordo com os apontamentos.

Outro aspecto importante a salientar, diz respeito aos Projetos Institucionais e Parcerias estabelecidas e construídos pelas escolas. Esses aspectos foram descritos nos Projetos Político Pedagógicos, pois já fazem parte da cultura da escola, são parcerias estabelecidas há alguns anos que sempre se renovam.

Em Contagem, o projeto em parceria com a Empresa Arcor não está no PPP por se tratar de uma parceria por meio de processo seletivo, o que não garante uma continuidade. Vale ressaltar que alguns desses projetos foram evidenciados nas narrativas dos docentes colaboradores da pesquisa. Por estar inserida num polo industrial, a escola tem como vizinhança muitas empresas de diversos ramos, o que facilita o diálogo e a busca de parcerias para viabilizar diversos projetos para os estudantes e comunidade local.

A escola relata que as empresas e instituições do entorno são sensíveis aos problemas sociais da comunidade. Dentre elas destacam-se o Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida (COEP), a CNH Industrial, a Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (ONG CDM) e o Rotary Club de Contagem.

Essas parcerias possibilitaram a realização de trabalhos de campo, palestras, festas e eventos, bem como a revitalização do EDUCARTE. Também foram ofertados cursos profissionalizantes gratuitos na comunidade, realizados no espaço da escola, através das parcerias com SESI, SENAI e SEBRAE. A escola destaca a relevância dos cursos de manicure, auxiliar de pedreiro, tapeçaria em barbante, empreendedorismo, entre outros, tanto para alunos como para a comunidade. Nas dependências da escola acontecem aulas de Judô, com profissionais contratados pela empresa CNH. Essas aulas são ofertadas aos alunos e comunidade.

A busca por parcerias e a abertura da escola para o diálogo com empresas e ONGs tem demonstrado uma preocupação que vai além dos muros da escola, dos conteúdos e disciplinas curriculares. A escola insere em sua rotina e projetos a perspectiva da educação integral, buscando em suas ações perceber os sujeitos em todas as dimensões.

Outro fator que impulsiona a escola em direção à busca de parcerias é a escassez de recursos financeiros para realização de diversas atividades. Nas entrevistas realizadas com a direção da escola e coordenadora da Educação Integral, ambas relatam que não há recursos específicos destinados da Secretaria de Educação do Município para manutenção do programa de Educação Integral. A contrapartida do Município é a contratação dos Monitores/Oficineiros que realizam as atividades do programa de EI na unidade. A única

verba recebida para manutenção da EI é proveniente do programa Novo Mais Educação, porém não é suficiente para o pagamento dos Monitores específicos deste programa e compra de material de custeio para manutenção de todas as oficinas. A escola vê nas parcerias estabelecidas uma forma de suprir as necessidades que o poder público não suporta.

No mesmo intuito de buscar parcerias para ampliar seu projeto educacional, a escola se inscreveu para participar do projeto ofertado pelo Instituto Arcor do Brasil, que tem como missão gerar igualdade de oportunidades, por meio da educação, para crianças e adolescentes. Para isso, o instituto busca implementar ações que incentivam uma vida ativa e o movimento nas escolas públicas, bem como a criação de redes comunitárias visando a educação integral, a qualificação da educação infantil e projetos de educação ambiental.

No ano de 2018, a unidade escolar foi uma das contempladas para participar do programa corporativo da empresa denominado “Programa Aprendendo com Prazer, para crescer saudável”, que tem por finalidade promover hábitos de vida saudáveis. O programa incentiva o desenvolvimento, execução e gestão de Projetos que promovam o conhecimento e a educação sobre hábitos de alimentação saudável e vida ativa.

Portanto, a escola apresentou o projeto intitulado “Hábitos saudáveis para uma vida ativa” que busca construir conhecimentos e práticas que contribuam para o desenvolvimento de novas atitudes referentes à alimentação nutritiva e balanceada, além da prática de atividades esportivas, brincadeiras e jogos, ressaltando a importância de uma vida mais ativa. Vale ressaltar que a escola disponibilizou o projeto para leitura e análise para a composição desta pesquisa.

A escola propôs a criação de uma horta escolar que será cultivada pelos estudantes e funcionários, além de trabalhos que visam a conscientização sobre hábitos alimentares, bem como as possibilidades de reaproveitamento de alimentos.

Com a realização do projeto a escola realizou a revitalização de um espaço físico, que funcionará como área de convívio social, espaço para jogos e aulas ao ar livre, além de proporcionar materialidade para brincadeiras, jogos e outras atividades pedagógicas.

Foi possível perceber que a escola trabalha com projetos com temas geradores que surgem a partir do interesse dos estudantes. Geralmente são projetos que envolvem questões atuais da sociedade, projetos institucionais e datas comemorativas como o aniversário de 25 anos da unidade.

Também desenvolvem projetos de Literatura em todos os anos do Ensino Fundamental, promovendo ao término o Sarau Literário e a Tarde Cultural com a apresentação dos trabalhos dos estudantes.

Ainda foi possível perceber o entusiasmo da escola, dos professores e alunos na realização do projeto “Momento Cívico” em que ocorre a apresentação de trabalhos realizados pelos estudantes e professores, sendo realizada uma cerimônia formal de apresentação para toda a escola com a execução do Hino Nacional e explicação do que foi desenvolvido.

De acordo com a montagem dos horários, são destinados tempos para o “Momento de Intervenção Pedagógica” com grupos de no máximo cinco estudantes reunidos pelo nível de dificuldades que apresentam. Tem como foco desenvolver competências e habilidades com os estudantes que permaneceram em continuidade.

Destacaram-se nas práticas pedagógicas os “Jogos Internos”. É uma semana destinada ao campeonato, com algumas modalidades esportivas, organizado pelos professores de Educação Física. É um período muito aguardado pelos estudantes e a escola fica bastante animada, com torcida organizada, premiações para equipes, além de realização de gincanas, jogos e brincadeiras.

O “Plantão Pedagógico” foi outro destaque dentre as práticas pedagógicas que visam aproximar a família da escola. Os professores e pedagogas ficam disponíveis para atender os familiares e estudantes durante todo o turno de trabalho. Nesse momento, os responsáveis podem conversar com os professores sobre o desenvolvimento do estudante e todos os professores estão disponíveis ao mesmo tempo, evitando a burocracia de marcar dias e horários diferentes para atendimentos individualizados.

A unidade de Belo Horizonte, E.M. Guimarães Rosa, desenvolve vários projetos e também trabalha numa perspectiva de ampliar parcerias. Entre as parcerias externas destacam-se a Escola Aberta, o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd) e a parceria com a Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Também tive acesso aos projetos por meio do PPP e das narrativas dos docentes.

O Proerd é realizado em parceria com a Polícia Militar desde 2015. Esse é um projeto colaborativo entre a Polícia Militar, escola e família, e visa uma cultura de paz, respeito e conscientização quanto ao não consumo de drogas. Entre os objetivos do programa estão: desenvolver de habilidades contra influências negativas relacionadas às drogas e violência, estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais e comunidade, bem como possibilitar um relacionamento fundamentado na confiança e humanização entre policiais e alunos.

A Escola Aberta é um programa da Prefeitura que acontece aos finais de semana, aos sábados e aos domingos. Este programa teve início em 2011. São ofertadas oficinas à comunidade, a saber: Acompanhamento pedagógico de Matemática, Futsal, Esporte e Lazer, Brinquedoteca, Informática, Teatro, Circo, Fotografia, Rádio Escolar, Canto, Teatro, Musicalização-violão.

A parceria com a Faculdade de Psicologia da PUC ocorre desde 2013, por intermédio do vice-diretor da escola, que procurou os professores para enviarem estagiários do curso para a escola, para o desenvolvimento de projetos. Neste sentido foram desenvolvidos os seguintes projetos: “Acolhimento e Escuta”, “O Psicólogo na Comunidade”, “Psicodiagnóstico”, “Análise da Organização”, “Intervenção na Organização” e “Oficinas de Orientação Profissional”. A escola e a comunidade avaliam de modo positivo esta parceria que vem proporcionando bons resultados.

### **1.2.2 Caracterização dos Professores: Encontros e Parcerias**

O processo construção da pesquisa, identificando o contexto e os sujeitos, foi uma etapa fundamental para a pesquisa. A escolha do campo, dos participantes e de toda a metodologia são responsáveis pelo bom desenvolvimento de qualquer pesquisa. Neste sentido, retomando o capítulo anterior, destaco que minha escolha pelo campo, bem como a minha entrada nas escolas e aceitação pelos pares se deu de forma muito respeitosa e amigável.

Os quadros abaixo tem o intuito identificar os docentes que protagonizaram grande parte dessa pesquisa por meio de suas narrativas, de suas vozes que, de acordo com sua subjetividade e saberes constituídos ao longo da docência se revelam aqui. Destaco ainda que os nomes adotados na pesquisa são fictícios para preservar as identidades dos participantes, evitando constrangimentos. Na seção 2.2 retomaremos as informações deste quadro e apresentaremos as respectivas narrativas dos docentes acerca de suas trajetórias profissionais.

**Quadro 1 – PERFIL DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG –  
E. M. Carlos Drummond de Andrade**

Professor(a)	Isa	Junior	Denis	Ana	Cezar
Idade	32	27	48	47	47
Ano de conclusão de Graduação	2008	2013	1997	1994	1998
Graduação	Ciências Biológicas	Ed. Física	Filosofia	História	Geografia
Pós - graduação	Em curso	Ed. Física	Filosofia Ciência da Religião Educação inclusiva Informática na educação Cultura Africana	Realizou um total de 5 cursos- não informou as áreas	Informática em Educação, Geografia e Meio Ambiente, Ed.Ambiental e História, Cultura Afro-Brasileira
Participação em cursos, palestras ou oficinas sobre Educação Integral.	Não	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora.

Na unidade pesquisada em Belo Horizonte, os professores também atuam no terceiro ciclo e são efetivos da escola. Participaram três professores sendo dois de História e uma de Língua Portuguesa a saber:

**Quadro 2 – PERFIL DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE/MG – E. M. Guimarães Rosa**

Professor(a)	Paul	Edu	Silvana
Idade	39	48	38
Ano de conclusão de Graduação	2002	2006 2014	2004
Graduação	História	História Filosofia	Letras
Pós – graduação	-	-	-
Participação em cursos, palestras ou oficinas sobre Educação Integral.	Sim	Não	Não

Fonte: elaboração da autora.

### 1.2.3 *Flashes* narrativos: uma construção em muitas etapas

Para compor os dados que dão forma a esta pesquisa foram necessários a realização de vários procedimentos que vão desde os estudos teóricos que compõem nosso referencial, perpassando pelo levantamento bibliográfico por meio de leitura de teses e dissertações, assim como análise e pesquisa dos documentos que orientam as práticas pedagógicas nas escolas, como o Projeto Político Pedagógico, bem como as legislações vigentes. Além disso a pesquisa em campo forneceu dados para uma melhor compreensão do contexto escolar. Os registros das observações no diário de campo da pesquisa também embasam nossa discussão, bem como as narrativas docentes que constituem o *corpus* da pesquisa.

Além da produção de narrativas orais e escritas pelos professores participantes da pesquisa, também participaram profissionais da área da gestão pedagógica e direção, bem como o coordenador do programa de Educação Integral. Também foram realizadas entrevistas narrativas com a direção e coordenação das unidades (APÊNDICE A) sobre o histórico da EI na instituição.

Vale ressaltar que o objetivo de pesquisar em duas diferentes instituições escolares não tem o objetivo de compará-las, mas de ampliar a compreensão sobre o objeto da pesquisa, ou seja compreender aspectos referentes às práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental, no contexto da Educação Integral.

Após o convite aceito pelas escolas, realizei na escola E. M. Carlos Drummond de Andrade um encontro com os professores para discutir as etapas da pesquisa, e definir juntamente com os participantes os horários de encontro para o desenvolvimento da metodologia com os participantes. Também foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>5</sup> (APÊNDICE B).

A partir deste momento, as etapas que foram realizadas na escola fazem parte do momento ao qual denominarei “*Flashes* narrativos: a construção de práticas pedagógicas no contexto da EI”. Esta etapa buscou evidenciar o perfil dos professores, suas concepções em relação à EI, suas memórias, vivências e experiências enquanto estudantes bem como a narrativa das práticas pedagógicas que os professores têm desenvolvido na escola. Podemos evidenciar na realização deste momento três dimensões abordadas, sendo estes os momentos mobilizadores, os de escrita/oralidade propriamente e de reflexão sobre as narrativas.

---

<sup>5</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética (COEP) no ano de 2018 sob o número CAAE 01935618.9.0000.5149.

**Quadro 3 – FLASHES NARRATIVOS – E. M. Carlos Drummond de Andrade**

<b>Relação das atividades desenvolvidas</b>			
<b>Encontros</b>	<b>Atividades</b>	<b>Momento de Mobilização</b>	<b>Momento de Reflexão</b>
1º	Apresentação da proposta	X	X
2º	Escrita de narrativa sobre o perfil docente	X	X
3º	Escrita de narrativa sobre a concepção de E.I.	X	X
4º	Escrita de narrativa sobre as experiências como estudantes	X	X
5º	Escrita de narrativa sobre as práticas pedagógicas	X	X
6º	Produção da Linha do Tempo	X	X
7º	Encontros individuais para entrevistas narrativas e esclarecimento de dúvidas.	X	X

Fonte: Elaboração da autora.

**Quadro 4 – FLASHES NARRATIVOS – E. M. Carlos Drummond de Andrade**

<b>Descrição das atividades desenvolvidas</b>				
<b>Momentos de/para Mobilização</b>		<b>Momento de escrita das narrativas</b>	<b>Momentos de/para Reflexão</b>	
<b>Atividade</b>	<b>Tópico analisado</b>	<b>Atividade</b>	<b>Atividade</b>	<b>Tópico analisado</b>
Apresentação da pesquisa	----	----	----	----
Uso de imagens variadas de domínio público	Perfil dos participantes	Elaboração de narrativas escritas	Roda de conversa: leitura da narrativa do outro	A inserção na carreira docente
Exibição de vídeo	Concepções de Educação Integral	Elaboração de narrativas escritas	Roda de conversa: leitura da narrativa do outro	Os desafios da Educação Integral
Exposição e Interação com Objetos	Experiências como estudantes	Elaboração de narrativas escritas	Roda de conversa: leitura da narrativa do outro	Mudanças ocorridas Inovações
Exposição e Interação com Objetos	Práticas pedagógicas no contexto da EI	Elaboração de narrativas escritas	Roda de conversa: leitura da narrativa do outro	Dificuldades na realização do trabalho docente
Café com prosa	Participação dos professores na pesquisa	Elaboração de linha do tempo	Roda de conversa (informal)	Comentários sobre a participação na pesquisa

*Conclusão*

Descrição das atividades desenvolvidas				
Momentos de/para Mobilização		Momento de escrita das narrativas	Momentos de/para Reflexão	
Atividade	Tópico analisado	Atividade	Atividade	Tópico analisado
Fotos das práticas pedagógicas ou projetos realizados	A prática pedagógica desenvolvida	Entrevista narrativa oral individual	Entrevista gravada em áudio individual	Reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas

**Fonte:** Elaboração da autora.

Em cada etapa foram realizadas intervenções por meio de imagens, vídeos, músicas, fotos e objetos a fim de promover um encontro mais harmônico entre os participantes, facilitando a interação entre pesquisadora e docentes.

No primeiro encontro, propus a escrita da narrativa com intuito de compreender algumas experiências dos participantes referentes ao perfil dos docentes e de como se deu sua escolha pela carreira. Buscando a mobilização e problematização do tema junto aos participantes, o ambiente foi preparado com imagens e cada participante escolheu a que mais representava o seu momento de escolha pela carreira docente. Conversamos sobre suas escolhas em relação às imagens e cada um designou uma palavra para representar a imagem e sua relação com a docência. Este momento foi coletivo, e em seguida cada um fez o relato escrito de sua trajetória docente, individualmente. Para a escrita solicitamos que escrevessem uma narrativa evidenciando como se deu a escolha pela profissão (APÊNDICE C). Após a escrita cada participante realizou a leitura oral de sua narrativa e compartilhamos daquele momento como uma troca de experiências e até mesmo de aproximação do grupo que ainda não conheciam as histórias de vida uns dos outros.

Em seguida, foi proposto um encontro posterior para retomarmos as trajetórias evidenciadas nas narrativas e realizarmos uma nova narrativa sobre as concepções de Educação Integral. Neste segundo momento, após a escrita da narrativa, assistimos a um vídeo sobre a concepção de tempo integral e Educação Integral e em seguida realizamos uma roda de conversa. Após a conversa cada participante retomou sua narrativa original e escreveu algo que desejasse complementar (APÊNDICE D).

Posteriormente, nos encontros realizados, foram propostas as escritas das narrativas sobre as experiências vivenciadas como estudantes (APÊNDICE E) e sobre práticas pedagógicas relevantes e significativas neste contexto da Educação Integral (APÊNDICE F).



A sala de encontro foi montada com uma mesa redonda com uma cesta posicionada ao centro. Na cesta continha papel, álcool, giz e livros. Este cenário priorizou aguçar os sentidos da visão, olfato e tato, a fim de rememorarem os momentos vivenciados enquanto estudantes e até mesmo no início da docência. Durante a roda de conversa eles relataram que tudo o que havia ali remetia a um lugar afetivo da memória. A partir daí escreveram suas narrativas e em seguida compartilharam-nas.

No último encontro do ano, em 2018, a fim de agradecer a parceria realizada até o momento, realizei uma roda de conversa na qual o paladar, audição e visão foram condutores na confecção de uma linha do tempo sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido a cada encontro. Ao som de músicas populares brasileiras, lanchamos e revimos as fotos de cada etapa realizada até ali. Então cada participante narrou sua experiência de cada encontro num formato de linha do tempo (APÊNDICE G).

Paralelamente ao trabalho desenvolvido na E. M. Carlos Drummond de Andrade, iniciei a pesquisa na E. M. Guimarães Rosa, realizando um primeiro contato com o coordenador da Educação Integral que aceitou prontamente o convite para participar da pesquisa, e me encaminhou ao diretor e professores que estavam diretamente envolvidos com projetos pedagógicos vinculados à Educação Integral. Todos (coordenação, direção e um professor) se propuseram a participar voluntariamente e assinaram o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).<sup>6</sup>

Outra estratégia utilizada foi a realização de entrevistas narrativas. Na escola E. M. Guimarães Rosa realizei entrevistas narrativas com intuito de identificar e compreender aspectos relevantes referentes ao perfil dos participantes e de como se deu a escolha pela carreira na área da educação. Em seguida foram feitas as perguntas elaboradas para a produção de narrativas escritas, porém alguns participantes responderam oralmente, enquanto outros optaram pela escrita.

A utilização de diferentes estratégias de investigação ocorreu devido às formas de inserção nas escolas e à organização/disponibilidade dos participantes, e, principalmente pelos princípios da pesquisa narrativa que é pautada pela subjetividade dos participantes, constituindo um ambiente de colaboração e respeito à história de vida e às trajetórias constituídas ao longo da carreira docente.

---

<sup>6</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética (COEP) no ano de 2018 sob o número CAAE 01935618.9.0000.5149.

**Quadro 5 – FLASHES NARRATIVOS – E. M. Guimarães Rosa**

Relação das atividades desenvolvidas			
Encontros	Atividades	Momento de Mobilização	Momento de Reflexão
1º	Apresentação da proposta	X	X
2º	Entrevistas narrativas orais	X	X
3º	Produção de narrativas escritas	X	X
4º	Entrevistas narrativas orais	X	X
5º	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração da autora.

**Quadro 6 – FLASHES NARRATIVOS – E. M. Guimarães Rosa**

Descrição das atividades desenvolvidas				
Momentos de/para Mobilização		Momento de escrita das narrativas	Momentos de/para Reflexão	
Atividade	Tópico analisado	Atividade	Atividade	Tópico analisado
Apresentação da pesquisa	---	---	---	---
Encontro para realização da entrevista narrativa oral	- Perfil do docente - Concepções de Educação Integral - Experiências como estudantes - Práticas pedagógicas no Contexto da EI.	----	Encontro para leitura e análise da narrativa	Práticas pedagógicas desenvolvidas e Projeto Direitos Humanos
Encontro para apresentação de tópicos para escrita de narrativas	- Perfil do docente - Concepções de Educação Integral - Experiências como estudantes - Práticas pedagógicas no Contexto da EI.	Escritas em momento posterior individual (casa)	Retorno e socialização por <i>e-mail</i>	Análise e reflexão via <i>e-mail</i> sobre as práticas desenvolvidas e Projeto Direitos Humanos
Encontro para realização da entrevista narrativa oral	- Projeto Direitos Humanos - Formação docente	----	Encontro para leitura e análise da narrativa	----

Fonte: Elaboração da autora.

Importante sinalizar que a disponibilidade dos professores para participarem da pesquisa encontrou dificuldades na organização dos espaços e tempos escolares de cada

instituição. Por exemplo, na E. M. Carlos Drummond de Andrade houve a disponibilidade de cinco professores participarem de encontros mensais com duração de uma hora, durante seis meses. Esses encontros ainda se realizaram ao longo da pesquisa, de forma individual ou em duplas, de acordo com a necessidade de esclarecimentos no âmbito da pesquisa, e de acordo com a disponibilidade dos participantes, bem como para a apresentação do texto escrito após a qualificação, e elaboração do recurso educativo.

Na E. M. Guimarães Rosa não houve disponibilidade de reuniões em grupos, pois os professores envolvidos na organização e planejamento do projeto pesquisado trabalham em turnos e horários diferentes. Então, percebi que a entrevista narrativa deixaria os participantes mais receptivos e poderia criar um ambiente mais amigável para a realização da pesquisa. Foi realizado um primeiro encontro com cada participante, com duração de uma hora. As entrevistas poderiam ser orais, realizadas naquele momento, porém alguns dos professores optaram pela narrativa escrita, em momento posterior, individual e encaminhariam por e-mail. Nesta escola, a comunicação foi mais eficiente por meio virtual, através de trocas de e-mails, inclusive para a elaboração do recurso educativo.

No segundo encontro, foi apresentada a um dos professores participantes a transcrição da entrevista narrativa oral realizada para que fosse lida e comentada por ele. Após a leitura retomamos os aspectos abordados referentes à realização das práticas pedagógicas e sua relação com a formação continuada dos professores.

Assim, percorrendo os caminhos propostos pela abordagem metodológica que fundamenta esta pesquisa, referendamos que as pesquisas (auto)biográficas têm se destacado no campo investigativo em educação e nas práticas de formação, uma vez que oportunizam aos participantes a construção de identidades pessoais ou coletivas no momento de narrarem suas memórias e experiências, seja por meio da oralidade ou escrita. Neste sentido, apresentamos até aqui, procedimentos da produção das narrativas orais e escrita, e, a partir de agora, demonstraremos o caminho percorrido em relação à análise, ancorados em diversos estudos do campo da pesquisa narrativa.

Neste sentido, nos deparamos com muitas possibilidades de análise. Souza (2014) destaca as contribuições de Poirier *et al* (1999), sobre as análises interpretativas e compreensivas, de Pineau (2000), que discute sobre triangulação formativa e histórias de vida e de Bolívar (2012), que teoriza sobre os desafios do processo de análise das narrativas. Pareceu-nos pertinente seguir os estudos de Souza (2014) em direção à análise compreensiva-interpretativa das narrativas, uma vez que as mesmas referem-se às trajetórias e experiências pessoais e seus aspectos históricos/subjetivos que foram mobilizados pela memória no ato de

narrar sobre si, considerando também a importância de triangular os dados coletados com as demais fontes utilizadas na pesquisa. Souza (2014) ressalta que, segundo o entendimento de Pineau (2000, p. 174). “[...] na metodologia das ciências humanas, a triangulação é vista principalmente como uma operação de cruzamento de duas fontes de informação, possibilitando a comparação de seus dados [...]” (Tradução nossa).

Souza (2014) realiza em suas análises interpretativas uma “ideia metafórica de uma leitura em três tempos,” “considerando o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2014, p. 43). O mesmo autor relata os aspectos que considera em cada tempo, a saber: tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; e tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do *corpus* (SOUZA, 2006, p. 79).

Seguindo esses passos, ao analisar as narrativas, no primeiro tempo, realizei a organização e leitura das narrativas buscando construir o perfil dos participantes da pesquisa, para posteriormente realizar a leitura cruzada. Em seguida, na etapa de leitura cruzada, percebi algumas questões recorrentes aos aspectos da formação inicial dos participantes. Souza (2014) sintetiza que a leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir representações e agrupamentos, e que neste sentido “faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos [...] a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas” (SOUZA, 2014, p. 44).

Partindo para a leitura temática, realizamos o agrupamento de unidades de análise para possibilitar a compreensão e interpretação das narrativas. Neste sentido, de acordo com o que foi narrado, pude organizar os seguintes temas: a escolha da profissão docente, percursos formativos, concepções de Educação Integral e práticas pedagógicas.

No terceiro tempo, na análise interpretativa-compreensiva todo o processo é considerado como fonte para análise. Assim se fez imprescindível retomar os textos e contextos narrativos para uma compreensão mais global do que cada um construiu em seu percurso narrativo, percebendo quais foram os pontos convergentes, divergentes e de tensões. Assim, nesta pesquisa, abordaremos as análises das narrativas em cada agrupamento temático realizado, bem como os referenciais teóricos que dialogam em cada perspectiva apresentada, conforme explicitamos aos leitores na introdução.

Ainda, como parte da metodologia, faz-se necessário destacar como ocorreu o processo de construção do recurso educacional que foi desenvolvido ao longo da pesquisa. Ressalto ainda que o capítulo 5 se ocupará de detalhar este processo.

Conforme a portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um dos itens que diferenciam um mestrado acadêmico de um mestrado profissional é o trabalho de conclusão de curso que consiste na elaboração de um recurso educativo.

Neste sentido, o recurso educativo foi desenvolvido ao longo do mestrado, a fim de elaborar um material de apoio à formação docente e evidenciar os percursos desta pesquisa. Concebemos a ideia do um recurso educacional como parte integrante da pesquisa e não como um apêndice ou anexo.

Dessa forma, todo o material produzido durante a pesquisa é parte da composição de um *website*. Nesta perspectiva, ele se torna uma ferramenta para colocar em destaque as vozes dos docentes participantes da pesquisa, bem como minha experiência durante o processo enquanto pesquisadora.

Para tornar essa experiência de elaboração do produto mais coerente com os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa, desenvolvemos uma oficina para elaborar, coletivamente, com os participantes envolvidos, o *site* no qual disponibilizamos nosso trabalho.

Solicitei à escola que organizasse um momento coletivo com os professores para apresentar as análises realizadas e construirmos juntos o *site*, a partir de um protótipo elaborado por mim.

Devido às dificuldades de organização de tempo/espço diante das demandas dos docentes esse encontro coletivo ficou inviável. Decidi enviar um *e-mail* (APÊNDICE J) para cada professor(a) convidando-os a participarem dessa etapa de elaboração do *site*. O retorno foi positivo e a partir de então realizei o contato para pessoalmente, de acordo com a disponibilidade de cada participante agendar uma oficina individual ou em duplas.

Nesse encontro os professores se dispuseram a compartilhar sua narrativas, e reafirmaram o desejo de divulgação do *site* como uma rede compartilhada de saberes. Além disso sugeriram os formatos e modelos para formatação do *site*. Esse momento coletivo denominei de “Encaixando as peças dos *Flashes* Narrativos” e seu detalhamento está apresentado no capítulo 5.

### 1.2.4 Reflexões do processo vivido: CADA MERGULHO, UM FLASH!

Esta seção tem como foco apresentar as minhas narrativas, angústias, expectativas e desafios encontrados ao longo da realização da pesquisa. Impossível, me deixar de fora destes *flashes*! A pesquisa narrativa traz este viés formativo, tanto para os parceiros, quanto para os pesquisadores. É neste contexto que me incluo.

Me proponho a discutir, a partir das observações realizadas e dos registros do diário de campo, a minha trajetória durante os encontros e desencontros vivenciados no decorrer do caminho, assim como minha constituição identitária como professora e ao mesmo tempo pesquisadora.

A escolha de escrevê-lo como narrativa autobiográfica busca dialogar com toda a pesquisa e por esse motivo podemos observar a escolha de uma escrita mais informal, com algumas nuances de cronicidade, pelo fato das narrativas se pautarem em eventos do cotidiano (de quem realiza uma pesquisa). O título do capítulo, para que não haja curiosidade do leitor, revelo que o mesmo se remete à uma conversa telefônica entre orientadora e orientanda, na qual a última narra suas primeiras incursões no campo pesquisado e descobria um universo novo enquanto pesquisadora, e assim comentou com uma expressão de linguagem que “Cada mergulho era um *flash*!”.

#### 1.2.4.1 “Caminhos Drummondianos”: entre pedras e tropeços, novos saberes

O objetivo aqui é narrar meu processo de inserção nos campos pesquisados e os percalços vividos. Essas narrativas escritas foram feitas após meus encontros nas escolas, ao chegar em casa, tomava minhas anotações e impressões registradas no diário de campo e ao lembrar os fatos os contava para mim mesma e para a minha orientadora. Esse processo ocorreu no período de 2018 e 2019. Para que os leitores realizem uma leitura compreensiva desta seção se faz necessário esclarecer alguns pontos:

a) Para compor os títulos das narrativas escolhi homenagear o poeta Carlos Drummond de Andrade, nome fictício dado também para uma das escolas pesquisadas.

b) Para a transcrição das minhas narrativas utilizei a fonte *Monotype Corsiva*, tamanho 14, que me faz lembrar uma escrita manual.

c) Após cada narrativa também há um texto narrativo produzido por mim no tempo presente, com viés mais analítico. Este texto está registrado em fonte 12, *Times New*

*Roman.* É um diálogo-reflexão, ou uma metanarrativa, acerca das minhas percepções, que no decorrer da pesquisa se reconfiguram, se modificam, se aprofundam.

### **No meio do caminho tinha uma pedra!**

*Nesta data fui conhecer a escola após contato telefônico. Marquei de chegar às 13h e 30min. Fui de carro e peguei algumas informações de referência do local. Confiando na tecnologia coloquei o trajeto no Google Maps. Estava apreensiva e ansiosa para saber como seria e de que maneira seria recebida pela equipe. O desafio foi achar a escola, pois o Maps me mandou pra outro lugar. Fui parar em frente à um “outlet” que fica no bairro das Indústrias, em Contagem/MG. Para quem me conhece, se tivesse com espírito e intenção de ir às compras, teria sido ótimo, pois além de tudo, achei uma vaga livre de estacionamento bem em frente ao referido local. Porém a tarefa do dia não era essa. Já havia percebido que ali não tinha nenhuma escola.*

*Fui então caminhando até o fim da rua, na esperança de encontrá-la. Eis que tropecei numa pedra e minha sapatilha que já era velha abriu seu solado, descolando a parte de cima. Lembrei-me de Drummond. Fui pra escola meio mancando com a sapatilha aberta na ponta em total desespero. Quando vi que não tinha jeito entrei no carro sem saber se o que fazer, pois ligava para o celular da coordenadora que iria me atender e ela não atendia o celular. Enfim, tudo dando errado!*

*Liguei o carro e comecei a andar na direção contrária para achar uma viva alma que me dissesse onde era a escola. Até que encontrei um senhor que me disse que a escola ficava “ali, perto da igreja verde”. Fui ate lá e não achei nada. Voltei. Achei outra pessoa que disse: “é ali mesmo, a entrada da escola é bem escondidinha, fica no meio das casas!”*

*Enfim encontrei a escola às 14h! Pelo menos cheguei! Mancando! Escondendo o sapato! Mas cheguei!*

*Conversei com a coordenadora da Educação Integral que foi receptiva me apresentou à direção e disse da minha intenção em pesquisar nesta unidade. Todos demonstraram satisfação. Fui à sala dos professores e me apresentaram como mestranda. Combinei de voltar. Acho que não notaram meu sapato! (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, junho, 2018).*

**Figura 1** – À caminho da E. M. Carlos Drummond de Andrade



**Fonte:** Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

O processo de reflexão sobre a experiência de conhecer a escola na qual faria a pesquisa me fez ampliar o olhar sobre o mundo, sobre as coisas e sobre a sociedade injusta na qual estamos inseridos. O olhar para o desconhecido é sempre algo que nos confronta. Em relação à escola, o fato de estar inserida dentro de uma comunidade me trouxe um grande estranhamento durante a produção das narrativas, porém com o passar do tempo fui me desnudando dos preconceitos e naturalizando meu olhar para o que era natural e desnaturalizando para o que fazia necessário. Por exemplo, não é natural a pobreza, a miséria, a desolação que as drogas trazem para as famílias, mas é natural a vida numa comunidade carente de recursos financeiros.

A carência tem que ser analisada de uma forma ampla e complexa, despida de preconceitos morais, étnicos e religiosos. Miguel Arroyo (2015) trata desta questão ao discutir se o humano é viável, é educável. Vou retomar o texto de Arroyo e fazer uma breve reflexão sobre o que ele afirma. Arroyo nos aponta caminhos pedagógicos propondo o resgate dos valores presentes na tradição popular, nas identidades e culturas populares, pois através desse olhar a viabilidade do humano se torna mais factível, porém afirma que é tarefa difícil conduzir um projeto de formação ética de estudantes populares sem visitar as visões estereotipadas da moral popular (ARROYO, 2015, p. 16).

Assim, o autor afirma que essas noções preconcebidas da moral popular, não ajudam na compreensão dessa moral. Faz-se necessária a reeducação dos olhares sobre os sujeitos com os quais trabalhamos nas escolas. Percebemos que um novo desafio está dado à pedagogia que é afirmar a crença de que o humano é viável e educável, através de uma



pedagogia sensível, ética, que seja contrária à segregação social e racial. Miguel Arroyo nos faz refletir sobre nosso papel como educadores nos chamando à responsabilidade pelo desenvolvimento de uma educação pautada na ética, e não apenas nos aspectos morais com os quais as escolas estão acostumadas a trabalhar.

### **Estou preso à vida e olho meus companheiros**

*Retomei a conversa com a escola e marquei de ir conversar com professores e esclarecer a proposta. Já sabia chegar até lá e meu sapato estava bom, nada que uma boa cola super bonder não pudesse resolver! O dia estava quente. Conversei com a pedagoga na sala da direção e após troca de amenidades, expus meu projeto. Disse que precisava de professores voluntários para a pesquisa e então ela me apresentou aos professores que possivelmente trabalhariam em um projeto desenvolvido com a Educação Integral em parceria com a Arcor Brasil. Achei muito interessante a proposta e pensei que seria legal conversar e conhecer o grupo. Então a pedagoga reuniu um grupo de professores para que eu falasse do meu projeto e fizesse o convite. Na hora muitos disseram “ok” pode contar comigo! Tomamos um café, conversamos amenidades e fui pra casa feliz (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, agosto, 2018).*

**Figura 2** – Vista do interior da E. M. Carlos Drummond de Andrade



**Fonte:** Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

Enquanto seres humanos nos colocamos a todo tempo numa busca incessante. Essa busca se coloca à frente dos desafios aos quais nos lançamos, na aceitação pelos pares, no confronto de ideias e todas as questões na qual a pesquisa em campo está inserida são importantes na construção da identidade do pesquisador-professor.

A troca de saberes e experiências, o diálogo, saber ouvir, são construções sociais de valorização e respeito ao outro. Isso a pesquisa narrativa torna mais visível em relação às

outras metodologias. É uma percepção minha. Estou feliz por ter escolhido esse caminho. Segundo Passeggi (2011, p. 378) a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido, e é neste contexto que me incluo enquanto profissional e pesquisadora ao biografar e refletir sobre a narrativa num momento posterior no intuito de ressignificar a experiência vivida.

### **Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas**

*Nesta data estive na escola e fui recebida pela coordenadora da Ed. Integral. Em seguida fui encaminhada para conversar com a supervisora, com a qual já havia combinado de iniciar os trabalhos com o grupo de professores naquela data. Fui encaminhada para a biblioteca para receber os professores, como combinado, no segundo horário. A biblioteca estava organizada, porém vazia de alunos e professores. Organizei o espaço para recebê-los e posicionei algumas imagens em uma mesa redonda e em uma bancada da biblioteca para iniciar o diálogo com os professores.*

*Um professor que já estava convidado disse que não poderia participar e se colocou à disposição para participar individualmente naquele momento. Prontamente atendi a solicitação e realizei a proposta de trabalho com o mesmo.*

*A proposta do dia era entregar um resumo da minha pesquisa para introduzir o tema. Em seguida entregar o TLCE e coletar as assinaturas. A partir daí solicitei que cada professor escolhesse uma figura que representasse sua escolha pela profissão docente ou que o remetesse à profissão. Pedi que em uma palavra eles traduzissem a relação imagem-profissão.*

*A Professora Isa escolheu a palavra “Vida” associando a uma imagem de mar e tartaruga. A professora Ana escolheu a palavra “Identidade” e a relacionou com a imagem de uma carteira de identidade. O professor Cezar escolheu a palavra “pessoas” e relacionou com a imagem das mãos segurando pessoas, o professor Denis escolheu a palavra “diversidade” e a relacionou com a imagem de várias pessoas. O professor Junior escolheu a palavra “mudança” e relacionou com a imagem da professora. Registrei algumas fotos.<sup>7</sup>*

*Percebi que a conexão da palavra escolhida com imagem-profissão não ficou muito clara apenas com a escolha de uma palavra que a representasse, então pedi uma roda de conversa para explicitarem melhor o que eles estavam pensando. Cada um expôs com mais clareza a escolha da profissão, o momento docente presente e a associação com a imagem. Foi uma roda de conversa bem informal e amigável e os participantes demonstraram estar à vontade para dizer e compartilhar suas experiências pessoais.*

*Em seguida apresentei a proposta da escrita da narrativa à respeito da escolha da carreira docente e que contassem sua trajetória até o momento atual. Os participantes escreveram suas narrativas baseados na roda de conversa que introduziu a atividade. A*

---

<sup>7</sup> As fotos e imagens registradas e coletadas durante toda a pesquisa possuem autorização de uso de imagem, mas na versão final da dissertação, passarão por nova verificação e autorização em respeito aos participantes da pesquisa.

realização da roda de conversas facilitou a escrita pois já haviam montado um esquema mental anterior. Assim, quatro participantes fizeram o texto na mesma hora, enquanto um deles propôs de fazer em casa e entregar no próximo encontro. Ao término da atividade perguntei se eles já conheciam essas histórias narradas dos colegas e todos disseram que não.

Percebi que momentos como esse de trocas de saberes vivências são raros no contexto escolar e que os professores se mostraram com desejo de falar e se expressar. Combinamos um encontro mensal pois todos disseram que estão sobrecarregados com afazeres burocráticos. O clima foi cordial durante todo o encontro, então finalizei e agradei a participação. Basicamente toda a dinâmica do trabalho durou 50 minutos.

Também conversei com a supervisora para dar um feed back do encontro e pedi que ela fizesse a narrativa da escolha da profissão na área da educação. Coletei a assinatura do TLCE e me despedi agradecendo. Solicitei a assinatura da Coordenadora da Ed Integral e pedi que fizesse a narrativa para o próximo encontro. Percebi um certo desinteresse da coordenadora. Ela não participou da roda de conversas e do momento coletivo com os professores, apesar de ter sido convidada. Interrogações!! (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, agosto, 2018).

**Figura 3** – Biblioteca da EMCDA – Escrita das narrativas





**Fonte:** Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

Quando me proponho a retomar a narrativa realizada na data do primeiro encontro formal com o grupo retomo também as sensações do dia. Foi um dia muito intenso. O início do trabalho. Muita insegurança por estar numa escola desconhecida, com pessoas desconhecidas. Eram muitos desafios. A logística de ser pesquisadora no contexto político e sociocultural do ano de 2018 era um deles. Mudanças políticas. Professores ansiosos. Tenso!

Mas tudo o que foi programado para aquela data deu certo! Segui meu planejamento e apesar de ter sido um encontro um pouco “frio”, pois éramos pessoas estranhas, tudo aconteceu num clima cooperativo e cordial. Tenho nítida a lembrança de chegar em casa, abrir meu computador para escrever o meu diário de campo, e encaminhá-lo à minha orientadora numa grande euforia, como se ali já estivesse uma tese de doutorado! Eram muitas expectativas e objetivos a serem alcançados no início da pesquisa. Talvez nem todos sejam alcançados, pois a pesquisa ocorre no campo real, e não no campo idealizado! São pessoas! Professores e Professoras reais! Sujeitos! Identidades! Saberes!

### **Ausência**

*Acompanhei uma reunião de pais para entrega de uniformes. Houve pouca presença de pais, apenas seis mães. Foram abordados vários assuntos como a festa da escola, início do projeto da empresa Arcor, rendimento escolar, simulado, comportamento dos alunos, notas, questões de disciplina, dificuldades de aprendizagem, enfim, vários assuntos do cotidiano escolar. A pedagoga ressaltou que os alunos eram inteligentes e capazes. Após esta reunião acompanhei uma discussão da direção com a pedagoga e três professores sobre a queda do Ideb da escola. Eles tentavam entender a causa da queda e não acreditavam naquele número após tanto trabalho realizado (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, setembro, 2018).*

Lembro-me bem desse dia pois esperava encontrar uma sala cheia de pais e mães ávidos por debater a rotina escolar de seus filhos, mas essa realidade não se configura atualmente. As famílias modernas trabalham o dia todo, e geralmente não conseguem acompanhar as atividades propostas pela escola. Uma reflexão para o modelo de gestão atual é a desburocratização das escolas e a flexibilidade de atendimento em horários diferenciados. A comunidade precisa participar de forma efetiva, não ocasionalmente em festas e comemorações. A escola precisa se reinventar, como na perspectiva de Candau (2000) que defende a necessidade de reinventar a escola e aborda a complexidade da docência diante do contexto social. Ela afirma que o processo pedagógico é dinâmico e está sempre em reconstrução, de modo que a reflexão sobre tudo o que acontece é imprescindível, e neste sentido não nos restringimos ao fazer docente, às práticas em sala de aula, mas de todo o sistema que precisa ser reformulado para atender sua comunidade local.

### **E agora José?**

*Fui à escola para acompanhar um conselho qualitativo, que é uma das práticas pedagógicas relacionadas no PPP. Porém chegando lá, haviam mudado a programação. Assim, para não perder a caminhada tentei reunir o grupo de professores para fazer a narrativa à respeito da concepção de Educação Integral. Neste dia a coordenadora do programa não participou, pois tinha uma reunião na Seduc. No momento em que estava na escola presenciei a visita da coordenadora em todas as salas solicitando cartão de vacina das crianças a pedido do pediatra do posto que fará uma visita a escola. Parece uma parceria interessante e demonstra a preocupação com a integralidade do sujeito.*

*Conversando com a pedagoga solicitei as listas de presença das reuniões de entrega de uniformes e ela disse que a lista não estava confiável, pois muitos pais assinaram depois quando foram à escola buscar o uniforme. Mas ela afirma que o quorum das reuniões foi baixo com média de 3 a 7 pais em cada sala.*

*Conseguí me reunir com os professores e eles fizeram as narrativas sobre as concepções de Educação Integral. Foi um encontro proveitoso! Após a escrita das narrativas pedi que socializassem a escrita e assistimos à um vídeo de Miguel Arroyo no qual ele faz uma breve distinção entre escola de tempo integral e educação integral. Depois do vídeo pedi que cada um acrescentasse o que quisesse à sua narrativa. Dois dos professores não acrescentaram nada.*

*Fiquei instigada com o encontro, pois uma das professoras disse que as professoras estavam virando babás de luxo, pois a função da escola estava além do ensino, assumindo lugar dos pais. Debatemos um pouco sobre os desafios colocados e senti que os professores usaram aquele espaço como um lugar de desabafo. Achei importante esse momento porque criou uma certa confiança na relação entre pesquisadora e professores (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, setembro, 2018).*

**Figura 4** – Sala dos Professores – Escrita das narrativas



**Fonte:** Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

Ao retomar a narrativa deste encontro revivi o mesmo incômodo daquela data quando uma das professoras disse que estamos virando “babás de luxo”. São muitas reflexões nesse sentido, pois tenho encontrado artigos que tratam do “transbordamento da educação”, do esvaziamento de sentido da escola quando ela passa a assumir aspectos que fogem ao campo do ensino. Pois bem, eu acredito que a sociedade mudou e que a escola também deve acompanhar essas mudanças. Claro que não podemos perder nossa essência enquanto escola, mas o modelo de vinte ou cinquenta anos atrás não cabe na era superconectada que estamos vivendo. Saviani (1992) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto trazendo o conceito de clássico já abordado nesta pesquisa. Vale retomá-lo aqui para reafirmar que não se trata de deixar o ensino, razão pela qual a educação existe, e nem de abandonar tudo o que foi consolidado enquanto conhecimento estruturante.

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1992, p. 21).

A Educação Integral enquanto conceito amplo retoma na função da escola uma educação voltada para o sujeito em todas as suas dimensões humanas, não apenas no aspecto cognitivo. Eu acredito neste modelo de educação. A ampliação da jornada escolar, o trabalho de valorização e expansão do território, da cidade, da rua como local de aprendizagens e a intersectorialidade são caminhos para construir uma educação que, claro, não será a panaceia de todos os males, mas pode ser mais humanizante e digno.

## São mitos de calendário tanto o ontem como o agora

*Visitei a escola para acompanhar um campeonato de futebol. No mês de outubro parece que não houve aulas em sala. As atividades eram tantas, variadas e agitadas que até me incomodaram. Houve Campeonato, Gincana, feriado, festa de aniversário da escola, mais feriado, batizado de capoeira, plantio de árvores, etc.*

*Achei a escola muito agitada neste dia. Som ligado na quadra. Barulho. Jogos na quadra. Barulho. Arquibancadas cheias. Barulho. Muita alegria. Barulho. Os alunos que estavam participando dos jogos estavam empenhados e entusiasmados, mas os alunos menores, que foram para assistir aos jogos queriam brincar e correr. Barulho.*

*Tentei agendar encontros com os professores, mas disseram que estava complicado pois já havia um cronograma estabelecido com essas atividades durante o mês todo (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, outubro, 2018).*

**Figura 5** – Atividades festivas na escola



Fonte: Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

Fiquei incomodada com esse período na escola e hoje ao revisitar minhas anotações percebi que meu olhar está viciado no modelo “sala de aula”. Logo eu que pensava defender práticas pedagógicas mais dinâmicas! Estou assustada comigo. Será dupla personalidade! Não! São os velhos preconceitos educacionais arraigados que me assolam quando menos espero.

## As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão

*Retornei a escola para entrevistar a direção e pedagoga. Marquei um encontro com os professores e combinei a observação em sala de aula com uma delas. A direção recebeu bem as perguntas e respondeu com atenção.*

*A direção demonstrou fragilidade sobre o conceito de Educação Integral. Percebi que faltou clareza na resposta e ela se confundiu um pouco em relação ao papel da escola na melhoria da qualidade de vida dos estudantes.*

*A pedagoga respondeu sobre o conceito de educação integral citando exemplos de modelos que ela acredita serem mais eficientes como o modelo de professor 40 horas e atividades de oficinas e aulas intercaladas com o currículo integrado. Nas duas concepções ficou claro que acreditam no modelo que traz a educação integral para a escola, fortalecendo a instituição (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, outubro, 2018).*

Revisitando a narrativa produzida neste dia percebi, por meio das memórias que se revelaram, que até aquele momento eu não sabia direito se o que eu estava fazendo era uma entrevista narrativa oral ou uma entrevista semi-estruturada. A intenção era fazer uma entrevista narrativa oral. Não que eu não soubesse diferenciá-las, mas me enrolei a tal ponto de não gravar em áudio as respostas.

Mais uma vez, de acordo com as respostas recebidas na escola, percebi que a formação continuada de professores se faz necessária. Os professores tem muito a dizer sobre seu trabalho e isso se constitui num terreno fértil de consolidação de novos saberes que podem ser mediados e ressignificados. Nóvoa (1998) problematiza essa questão no que se refere à lógica que coloca as experiências docentes em segundo plano, como se os docentes não fossem detentores dos saberes necessários à profissão

É a relação dos professores com o saber que está diretamente em causa, por meio da separação entre a concepção e a execução e a padronização das tarefas, o que torna impossível uma abordagem reflexiva das práticas pedagógicas. A racionalização do ensino coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em uma única palavra, as histórias pessoais e coletivas dos professores. Constrói-se, assim, uma lógica profissional que faz tabula rasa das dimensões subjetivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o próprio trabalho, dos momentos de troca e cooperação (NÓVOA, 1998, p. 168-169).

Não desejamos uma formação nos moldes tradicionais, impostos pelos sistemas de ensino, mas uma formação elaborada e baseada na escuta dos docentes para que estes possam ser agentes de sua formação. A experiência de constituição de grupos colaborativos de formação é uma alternativa, assim como a autoformação por meio das escritas (auto)biográfica, ou ateliês de projeto. Enfim o cenário sobre a formação docente é amplo e não podemos nos fixar nos moldes de palestras desconectadas com a realidade.



## As coisas findas muito mais que lindas, essas ficarão

*Decidi ousar, experimentar coisas novas. Não queria chegar na escola com uma folha de papel e solicitar algo. Queria que o encontro fosse leve e que a escrita da narrativa partisse de algum lugar afetivo. Já estava preocupada com resultados frios, sem emoção. Eu estava lendo sobre os ateliês de projeto da Delory e havia lido também uma dissertação sobre o assunto e me veio o start para fazer algo baseado nos cinco sentidos.*

*Levei para a escola um giz branco um álcool e umas folhas brancas. Meu marido não entendeu o motivo de sair de casa carregando aqueles objetos. Enfim levei-os. Nosso encontro foi na biblioteca, como de costume.*

*Arrumei uma cesta de vime lá mesmo e coloquei os objetos dentro. Arrumei alguns livros com cheiro de poeira que lá estavam. Centralizei a cesta e chamei os professores. Ah... lembrei... procurei incansavelmente um mimeógrafo na escola, mas não achei, nem como peça de museu.*

*Então já com os professores em volta da mesa, teatralizei o derramamento do álcool sobre a folha de papel e ouvi em brado “mimeógrafo, estencil”. Despejei o giz e pedi que o apalpassem bastante e que folheassem as páginas daqueles livros. Estava ali o gatilho para retomarem as lembranças dos tempos de escola enquanto alunos e suas primeiras práticas pedagógicas como docentes.*

*Após os relatos sobre os objetos partiram para as escritas. Depois socializamos as escritas e lancei uma piadinha para descontrair. Achei muito legal utilizar estratégias mobilizadoras para a escrita.*

*Neste dia uma professora ficou tão incomodada que me abordou no banheiro dizendo que não sabia se havia respondido “certo”. Eu disse que não havia certo e errado e que ela poderia ficar tranquila. Ela continuou dizendo que queria fazer mais pelos estudantes, mas havia muita limitação por parte dos próprios alunos que eram muito indisciplinados, o que comprometia o trabalho. Senti a angústia dela.*

**Figura 6** – Biblioteca da EMCDA – Momento de mobilização e escrita das narrativas



a)



b)



c)



d)



e)

**Legenda:**

- a) – Elementos para mobilização
- b) – Professores reunidos
- c) – Professores manuseando os objetos
- d) – Professores conversando
- e) – Escrita das narrativas

**Fonte:** Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

A utilização de diferentes instrumentos para a produção das narrativas é necessária para trazer a compreensão sobre o que estamos pesquisando. Mesmo sendo uma pesquisa acadêmica que exige um rigor científico-metodológico, as estratégias para alcançar os resultados podem ser variadas. Não conseguia compreender muito bem esses aspectos metodológicos durante o início do mestrado. Infelizmente a minha formação acadêmica universitária foi deficitária no quesito pesquisa. Só tive contato com a pesquisa no mestrado. Não havia lido até então nenhuma tese ou dissertação, apenas artigos e livros. A minha formação e experiências no mestrado se tornaram algo muito maior do que o resultado desta pesquisa. É libertadora! Tem se tornado uma viagem pelo conhecimento. Meu passaporte já foi carimbado. Não sei se volto! Não! Não voltarei!

## Receita de Ano Novo

*Com as narrativas em mãos e a sensação de dever cumprido retorno à escola para finalizar essa etapa do trabalho. Levei um lanchinho, pois já era quase Natal. Apelei para os sentidos novamente. Audição, paladar e visão. Coloquei uma MPB para alegrar o ambiente, exibi as fotos dos encontros enquanto degustávamos alguns quitutes. Neste momento conversamos amenidades. Mas nem tudo é diversão. Levei também uma linha do tempo para reflexão sobre os encontros. Todos fizeram e não houve tempo de socializar esse trabalho. Agradei a participação e a colaboração com a pesquisa e me despedi com votos de Feliz Natal e Ano Novo (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, dezembro, 2018).*

**Figura 7** – Mesa pronta para o café com prosa



**Fonte:** Acervo pessoal pesquisadora, 2018.

A essa altura vocês já devem imaginar o cansaço pingando na tela tremida dessa foto. Não havia forças! Quarenta e cinco do segundo tempo! Tudo agora pode esperar. Ano novo está chegando e com ele as forças para continuar. Não é a pesquisa, não é o mestrado. É a vida! Essa vida corrida, agitada, que se reflete na escola, na produtividade, nos números e índices. E o estresse chegando... e a angústia de “não saber”. Um misto de sensações me rondavam nestes dias.

### 1.2.4.2 “Novas Veredas”: um outro olhar, uma nova experiência e a mesma sapatilha

Ainda, nesta seção, continuo apresentando as narrativas sobre as anotações e impressões registradas no meu diário de campo. Agora, as experiências narradas fazem parte

das incursões em uma nova escola, a qual denominei de E. M. Guimarães Rosa. Seguindo o meu roteiro poético, retomo esse autor com trechos de “Grande Sertão Veredas”, revivendo minhas leituras do curso de Licenciatura em Letras, para compor os títulos de minhas narrativas. Proponho uma discussão analítica ao término das narrativas, momento no qual aponto algumas reflexões sobre processo vivido, portanto, se faz necessário orientar esta leitura:

a) Para a transcrição das minhas narrativas utilizei a fonte *Monotype Corsiva*, tamanho 14, no intuito de rememorar uma escrita manual.

b) No final de cada narrativa apresento também um texto analítico, que caracterizo como uma metanarrativa, ou um diálogo reflexivo que estabeleço com os leitores. Este texto está registrado em fonte 12, *Times New Roman*.

### **A vida... o que ela quer da gente é coragem!**

*Mesmo exausta tentei reunir forças para mais uma aventura. Conhecer uma outra escola e ampliar a pesquisa. Queria compreender mais desse universo. Não estava satisfeita só com as narrativas produzidas, pois não estava lá tudo o que eu queria ouvir. Ingenuidade, utopia, talvez!*

*Tarde de dezembro. Chovia. Leve, mas chovia. Levei a sombrinha, por precaução, afinal sou mineira. O caminho até a escola seria dado pelo meu amigo Google Maps, novamente. O traje de hoje: jeans e camiseta roxa (discreta). Sem maques (estava dormindo após o almoço) acordei e fui. O sapato: ah, o sapato! A mesma velha, boa e confortável sapatilha. Agora com um pequeno desgaste no canto superior direito (perto do dedinho) quase se rompendo.*

*Mas era dia de novidades.*

*Aproximadamente quinze minutos de distância de casa até a escola e o Maps acertou em cheio. Fui conhecer o Coordenador da Educação Integral que me atendeu prontamente e aceitou participar da pesquisa. Em seguida me encaminhou ao diretor que aceitou colaborar e marcou o dia do meu retorno para conhecer o professor responsável por um projeto “bacana” que era desenvolvido em parceria com a Ed. Integral.*

*Conhecer a escola - missão cumprida! (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, dezembro, 2018).*

Neste dia fui convidada a sair da minha zona de conforto, pois até então havia pesquisado numa escola do Município de Contagem, local onde construí uma longa trajetória na educação básica. Portanto, conhecer uma realidade diferente, num contexto político, histórico e social diferentes dos quais eu estava acostumada a trabalhar e pesquisar foi um desafio à parte.

Fiquei um pouco constrangida em abordar as pessoas e apresentar meu interesse em realizar a pesquisa na escola, pois eram pessoas totalmente desconhecidas e tudo isso gerou uma sensação de desconfiança de ambas as partes. Pesquisar o quê? Para quê? Com qual objetivo? Eram as perguntas que me foram dirigidas.

Mas apesar da dificuldade de me inserir num ambiente novo, tive o total respaldo da direção da escola, supervisão pedagógica e professores. Foi uma experiência enriquecedora.

### **Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende**

*Conhecer o Paul. Que legal. Frio na barriga. O esquema montado era uma entrevista narrativa oral, individual.*

*Vamos lá!*

*Após conhecer o professor fiquei encantada com sua visão de mundo, de educação e de como ele pensava a Educação Integral. Fiquei feliz de conhecer alguém que compactuava dos meus pensamentos e concepções. Acho que estou no caminho certo, mesmo com a sapatilha errada! (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, dezembro, 2018).*

Diante das minhas expectativas, mais uma vez fui surpreendida positivamente, pois aprendi muito ao ouvir a narrativa do Professor Paul. A maneira como ele narrou a sua trajetória de vida, sua escolha pela carreira docente e suas práticas pedagógicas me encantaram.

Também percebi que esse ato de narrar proporcionou ao professor alguns momentos de reflexão sobre sua atividade enquanto docente. Ao falar de si e socializar suas experiências no contexto educacional ele demonstrou muito orgulho de sua profissão, além de muita clareza com os objetivos pedagógicos com os quais ele pactuava. Como disse no trecho da minha narrativa anterior, a concepção de Educação Integral deste professor se mostrou muito sólida e fundamentada. Se havia em mim alguma intenção de partilhar meu saber em relação às temáticas da Educação Integral, isso não se concretizou, pois de fato quem aprendeu muito com a experiência narrada fui eu.

### **O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia**

*Ao conhecer o Paul no ano passado ele me disse em suas narrativas que Edu e Silvana faziam parte do projeto desenvolvido na escola e que tudo começou com o Edu. Neste caso nada mais lógico do que conhecer o Edu e a Silvana. Então fui atrás deles!*

*Consegui falar com o diretor, que me encaminhou para a coordenadora que me pediu um tempo pra tentar agendar o encontro com os dois ao mesmo tempo.*

*Aguardei ansiosa.*

*Deus existe! Marcaram o encontro para o único dia e horário que eu podia!*

*Vou explicar. Até agora não falei da minha vida de mãe e dona de casa! No período da manhã eu fico em casa com os afazeres do lar e cuidados com minha filha de 2 anos de idade! Loucura total.*

*Minha filha estuda à tarde e pela manhã não tenho quem possa ficar com ela. Mas na segunda, o dia marcado, meu marido chega em casa às 10h da manhã, pois ele é professor e só tem o primeiro horário. Fui salva por ele!*

*Corri pra escola. Não anotei o “look” do dia. Mas era algo bem básico devido à correria da manhã! Com certeza não tinha “maques”. Um batom discreto, possivelmente.*

*Os professores me receberam muito bem, mas a correria deles, dos afazeres burocráticos da escola, me impediram de fazer tudo o que eu queria.*

*Apresentei minha proposta, meus objetivos e expliquei a pesquisa. Eles pediram para que eu deixasse minhas anotações e meu e-mail pois preferiam escrever as narrativas em casa e me enviar por e-mail. Aceitei!*

*O professor EDU, quando eu já ia me despedir, disparou a falar... narrou os projetos e contou sua história. Sem gravadores! Eu já havia recolhido tudo... pronta pra ir pra casa para terminar de fazer o almoço.*

*Ele me contou sobre o início do projeto de Direitos Humanos, que originou com seu curso de Filosofia. Disse que elaborou um material completo e que desejava publicá-lo, mas não conseguiu pela faculdade, nem pela prefeitura.*

*Indiquei o Mestrado Profissional da FAE para ele. Percebi que o Produto Educacional dele estava pronto! Orientei que ele se inteirasse do processo seletivo e que ele teria muito à contribuir. Ele gostou da ideia e disse que ia pensar!*

*Falamos sobre outro projeto desenvolvido por ele na escola.*

*Nos despedimos e aguardei as narrativas.*

*Joguei a sapatilha fora! (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, março, 2019).*

O ano letivo já estava à todo vapor e eu estava iniciando um trabalho com dois professores que haviam sido citados em uma das narrativas de um outro colega. Como já disse, esse trio de professores realizavam várias parcerias em trabalhos e projetos pedagógicos, e, conseqüentemente, mobilizavam os coletivos dos respectivos turnos em que trabalhavam em prol de práticas pedagógicas numa perspectiva de abordagem mais integral dos alunos.

No início da conversa os professores se mostraram um pouco “desconfiados”, com receio de que eu estivesse levando mais tarefas e trabalho extra para o ano letivo. Então, após esse primeiro contato, eles compreenderam que suas contribuições seriam valiosas, e que não se tratava de nada burocrático, mas sim de ouvir suas trajetórias, concepções e práticas

pedagógicas desenvolvidas. Assim, desenvolvemos nossa comunicação por trocas de e-mails, pela dificuldade de realizar os encontros no turno da manhã.

Ainda, retomando a narrativa do nosso encontro, destaco que a fala do professor Edu em relação aos projetos desenvolvidos, demonstrou, assim como o professor Paul, um domínio sobre o conhecimento da matéria, sobre o conhecimento pedagógico, e de como esses saberes se concretizavam na realização dos projetos que ele citou.

Como disse anteriormente, não consegui gravar nossa conversa, mas compreendi e apreendi que as práticas pedagógicas relatadas por ele estavam em consonância com a concepção de Educação Integral, e que, de fato, ali naquela escola, havia um projeto de Educação Integral, e não apenas a extensão da jornada escolar.

Óbvio que algumas dificuldades também foram relatadas, como a falta de tempo de planejamento coletivo e as dificuldades impostas pela burocratização escolar, como preenchimento de fichas, formulários, etc.

Mas, o que ficou deste encontro, na minha memória, é de que estamos no meio de uma grande travessia, em busca de uma nova realidade para o ensino, que possa ser capaz de transformar nossa sociedade.

### **Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.**

*Era hora de retomar a conversa com o Paul. Levar para ele as transcrições das narrativas orais. Dialogar sobre elas.*

*Pra quebrar o gelo pensamos em uma dinâmica. Minha orientadora me sugeriu a criação de um personagem para compor meu momento de mobilização para as narrativas. Tudo muito bem planejado! Mas na hora “H”, a atividade proposta não deu certo.*

*O professor disse umas coisas que acho que não compreendi ainda. Ele disse que era um estruturalista e que não se dava com essas coisas ...essas dinâmicas.*

*Rota de fuga.*

*Mudei o rumo da prosa!*

*- Ok! Respeito você meu colega professor! Vamos fazer de outro jeito! Do seu jeito!*

*- Me fale sobre você!*

*Então a coisa fluiu muito bem!*

*Ele havia me dado vinte minutos para conversarmos e ao final eu já estava incomodada porque ele não parava de falar e o horário já tinha vencido. Então perguntei se ele queria finalizar pois o tempo que ela havia estipulado já havia acabado. Ele disse que tinha mais um tempinho e que eu não estava atrapalhando, pelo contrário, que ele adorava falar “desses assuntos”.*

*Apesar dos percalços, mais uma missão cumprida!*

*Despedi-me.*

*Fui até o carro, e gravei um áudio do meu “Diário de uma pesquisadora frustrada, lição 94: nem tudo o que planejamos dará certo!” e enviei à orientadora (Narrativa (auto)biográfica da pesquisadora, abril, 2019).*

Em meio aos desafios da pesquisa, nos deparamos com situações inusitadas como a descrita acima. A pesquisa qualitativa, que envolve a participação de “humanos”, precisa ter a dimensão ética como ponto de partida. O respeito à singularidade, à identidade, bem como de todas as características que envolvem os sujeitos da pesquisa são uma condição para seu desenvolvimento.

Na situação descrita neste trecho destacado, foi possível perceber que vários aspectos da minha trajetória profissional, da minha experiência como docente e das representações que tenho do campo pedagógico, contribuíram para que eu pudesse sair daquela “saia justa”. Pude me colocar no lugar do outro e perceber que não poderia ser invasiva ou deixar o outro numa situação desconfortável, portanto mudei as estratégias para alcançar os objetivos da entrevista e consegui reverter uma situação.

É importante destacar que nossos “objetos de pesquisa” não são pessoais. Nossos objetos de pesquisa se revelam por meio das histórias contadas, por meio das palavras que dão existência às memórias, e portanto as narrativas (auto)biográficas passam a ser nosso objeto, e não as pessoas propriamente ditas. Isso faz toda a diferença quando pensamos em pesquisas com sujeitos reais, com suas trajetórias, pois evitamos, assim, prejulgamentos e juízos de valor.



## 2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONCEITOS E DESAFIOS ATUAIS

Trazer a discussão da profissionalidade docente neste trabalho contribuirá com as reflexões sobre a docência no contexto da Educação Integral. Em relação à docência, Tardif e Lessard (2009) reiteram que enquanto ocupação ela possui marcas típicas e recorrentes (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 11).

Em relação à profissionalidade docente, percebemos um universo repleto de saberes e práticas para que possamos investigar e discutir neste campo teórico, como forma de ampliação da reflexão sobre a prática. A pesquisa em torno da profissionalidade docente se constitui como uma oportunidade na qual o pesquisador-professor pode se afastar da sua própria prática e se constituir como um leitor de novas realidades e saberes, trazendo novas configurações para seu trabalho docente.

Ao pesquisarmos sobre os termos e conceitos relacionados à profissionalidade docente encontramos uma gama de estudos e pesquisas que se dedicaram a clarificar essa temática. Quando tratamos deste tema, percebemos que ela se constrói de maneira distinta das demais profissões devido às especificidades da profissão. Aqui abordaremos os conceitos de profissionalidade, bem como conceitos afins, que diretamente se relacionam a esta temática.

De início ressaltamos que o termo como conhecemos hoje tem origem italiana “*Professionalità*”, um substantivo que designava a natureza profissional de uma atividade (BOURDONCLE, MATHEY-PIERRE, 1995). Este termo foi utilizado pelos sindicatos italianos, nos anos 1960 a 1975 em face aos conflitos gerados pela organização do trabalho e modos de reconhecimento da qualificação. O movimento gerado em torno da *Professionalità* foi gradualmente tomando força teórica para se consolidar como um poderoso movimento de protesto da organização sindical, desempenhando um papel tático e estratégico de unificação da classe trabalhadora (BOURDONCLE; MATHEY-PIERRE, 1995).

Ainda, em 1970, o termo *Professionnalité*, por uma aclimatação francesa, passou a designar os aspectos referentes à competência e qualificação. Neste sentido, a palavra Profissionalidade como conhecemos hoje, já apresenta, em seu nascedouro uma polissemia tanto em vocábulos quanto em sentidos e utilizações. Neste texto destacaremos as variações e conceituações por vários autores.

Autores como Lüdke e Boing (2010) também destacam que *Profissionalidade* é um termo de origem italiana, de Bourdoncle (1991), introduzido no Brasil pela via francesa, e

está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação. Os mesmos autores apresentam no verbete do DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente, a abrangência do conceito de profissionalidade, que segundo Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995) se insere nos estudos sobre identidade e socialização profissionais no campo da sociologia das profissões.

Segundo Lüdke e Boing (2010) profissionalidade passou a significar o que existe de potencial e expectativa nas carreiras profissionais e a sociologia das profissões, na França, foi responsável por unir os aspectos “pré-profissionais e profissionais que até então vinham separados pela formação”. Neste sentido, é possível afirmar, com base no verbete de Lüdke e Boing (2010) que a profissionalidade antecede, acompanha e se sucede à própria formação e representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças e compromissos.

As concepções acerca da profissionalidade, bem como a natureza polissêmica do termo estão ligadas tanto aos processos sócio-históricos, como aos processos político-ideológicos, uma vez que as discussões que perpassam os processos de profissionalização e consolidação de profissões, de modo geral, são interpeladas a todo tempo por lutas de poder e jogo de interesses.

Reconhecendo a importância dos estudos de Sacristán (1995) sobre a temática em pauta, destacamos que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração. O autor a compreende como o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Também a define como a observância de um certo tipo de regras baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer que se manifesta por uma diversidade de funções ligadas à docência.

Os autores Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) parecem estar na mesma linha de pensamento de Sacristán (1995) ao afirmarem que ela expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional e que por meio da profissionalidade se adquire competências necessárias para o desempenho das atividades e saberes próprios da docência. Estes últimos, colocam a profissionalidade no rol das categorias dos saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade e pesquisa.

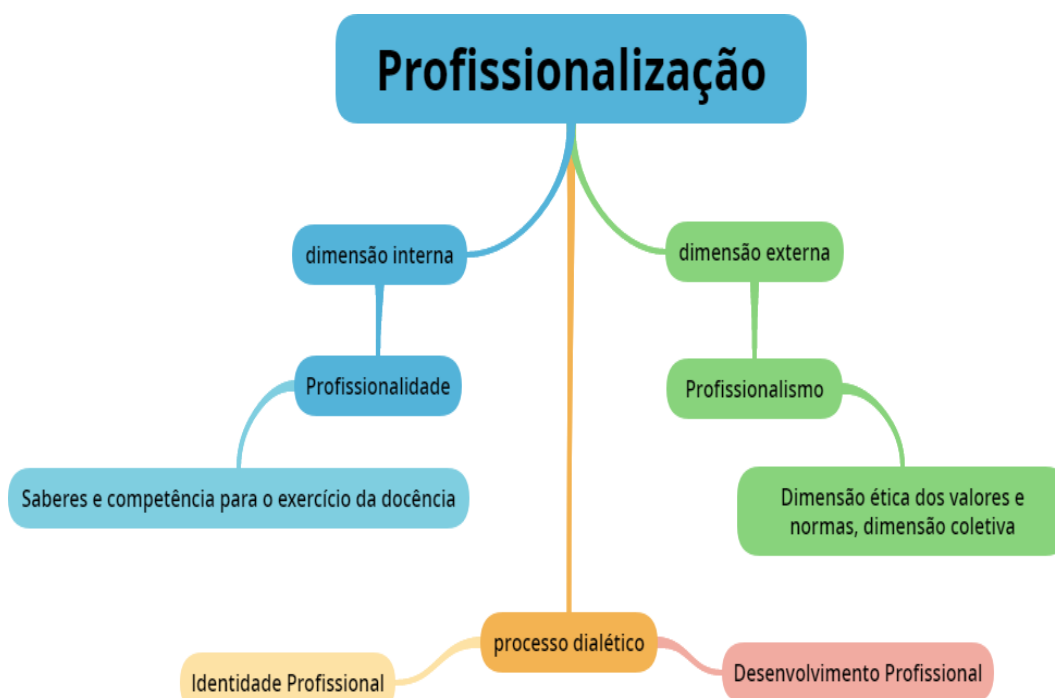
Os conceitos elaborados por Sacristán (1995), bem como os de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) têm sido muito utilizados nas pesquisas sobre o tema por serem conceitos

abrangentes no que se referem ao amplo universo da ação docente, e ao mesmo tempo específicos por demonstrarem a natureza específica da profissão e dos aspectos da profissionalização docente. Aqui adotaremos esses conceitos.

Como já dissemos, a discussão sobre a profissionalidade docente é ampla e vários autores contribuem para a clarificar os conceitos imbricados na profissionalização. Ainda destacamos as contribuições de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), os quais afirmam que a profissionalização se estrutura em torno de duas dimensões de construção da identidade profissional: uma interna, denominada profissionalidade, e outra externa, o profissionalismo.

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) a profissionalização é uma representação da profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. É um movimento ideológico, de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão e de negociação, além de ser um processo político e econômico, pois induz novos modos de gestão do trabalho e de relações de poder dentro e fora da instituição escolar.

Acerca do conceito de profissionalismo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) elucidam como expressão da dimensão ética dos valores e normas e das relações que se estabelecem, sendo também, uma construção social na qual se situa a moral coletiva, enquanto para Sacristán (1995) o profissionalismo relaciona-se com todos os contextos que definem a prática educativa. São pensamentos que se aproximam e tem como cerne a ética profissional. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) o profissionalismo está ligado ao “viver-se a profissão” e à reivindicação de um status dentro da visão social do trabalho. Destacam que ao profissionalismo estão ligadas as categorias: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia e coletividade. Neste sentido, podemos sintetizar as ideias de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) de acordo com o mapa conceitual abaixo:



**Fonte:** Elaboração da autora baseado nos estudos de Ramalho, Núñez e Gauthier (2003).

Ainda, apontamos a discussão específica do conceito de profissionalidade docente, no artigo intitulado “Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais”, de Maria Assunção Flores, da Universidade do Minho, Portugal, que identifica e analisa os discursos do profissionalismo docente, baseando-se em estudos de autores que pesquisam esta temática, no panorama internacional. O estudo se dedica a perceber as implicações do profissionalismo nas identidades dos professores e da (re)construção da profissão docente.

Segundo Flores (2014), na visão sociológica, uma profissão inclui um conhecimento-base especializado, uma formação específica prolongada, um compromisso (ética), um controle colegiado no que se refere à formação e recrutamento, bem como sobre as práticas e padrões profissionais, além de uma forte identidade coletiva.

Flores (2014) aponta que a literatura sobre essa temática analisa o ensino como “visão normativa do que significa ser um profissional” à luz das profissões clássicas. Destaca que o isolamento da sala de aula impede a construção de uma cultura comum e partilhada pelos professores e a falta de autonomia e controle sobre os padrões profissionais fazem com que o ensino não responda aos critérios de uma profissão, sendo, por isso, designado de semiprofissão por alguns autores como Etzioni (1969) e Sacristán (1991).

Neste sentido, a reivindicação dos professores é de que são “profissionais”, diferenciando-se das demais profissões pelo fato de possuírem um conhecimento

especializado de sua disciplina, do campo da pedagogia e dos alunos, bem como certa autonomia na sala de aula. Há que se ressaltar que neste debate a perspectiva clássica tornou-se ultrapassada no que se refere à natureza profissional do ensino, pois já existem autores que defendem uma visão mais dinâmica e multidimensional que seja capaz de compreender a cultura profissional.

Em meio à complexidade do tema podemos destacar os conceitos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização. Flores (2014) destaca que a profissionalização associa-se ao projeto político ou social através do qual uma determinada ocupação procura seu reconhecimento como profissão. Já o profissionalismo estaria relacionado à qualidade do trabalho das pessoas de modo geral, ou dos professores neste caso. Ainda, a profissionalidade, faz referência a um conjunto de características tais como conhecimentos, destrezas, atitudes e valores de uma profissão.

Portanto, avançando na compreensão de profissionalismo, a autora baseia-se no entendimento de Sockett (1993) que distingue quatro dimensões do profissionalismo docente: comunidade profissional, conhecimento especializado, prestação de contas profissional e ideal de serviço profissional. Também destaca que compreender o profissionalismo docente implica situá-lo num contexto considerando diferentes “vozes” e “perspectivas”. Reitera que o conceito de profissionalismo não é estático, é dinâmico e contextualizado e que estudos empíricos demonstram ambiguidades e controvérsias no campo da experiência do profissionalismo docente, “coexistindo distintos discursos que dão forma e legitimam modos de conceber e operacionalizar o profissionalismo docente” (FLORES, 2014, p. 856). Ainda, é importante destacar que a análise do profissionalismo docente requer a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve.

Para ampliar a compreensão sobre a produção acadêmica acerca da profissionalidade docente, também apontamos as contribuições de Maria Teresa Estrela, que em seu artigo, “Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos”, busca elucidar os conceitos de profissionalidade e profissionalismo docente.

Estrela (2014) afirma que a dificuldade de abordagem do tema ocorre devido à complexidade destes conceitos que não são isoláveis nem unívocos, como profissão, profissionalização, formação, socialização, identidade e desenvolvimento profissional.

Importante destacar que na visão da autora as investigações sobre a profissionalidade e profissionalismo docente estão “na primeira infância” por não sabermos como os professores definem a sua profissionalidade e seu profissionalismo. Para ela,

profissão docente é uma construção social decorrente de um processo geo-socio-histórico, e de uma pluralidade de fatores endógenos e exógenos.

O artigo de Estrela (2014) aborda e discute conceitos de outros autores como a interpretação de Bourdoncle (1993), para quem “a profissionalidade remete para o campo da racionalização dos saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional.”

Estrela (2014) também cita a compreensão de Bourdoncle (1993), para quem “o profissionalismo liga-se à retórica de defesa e valorização da profissão (sentido coletivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual)”. Bourdoncle (1993) considera ainda o termo profissionalismo para designar a defesa da profissão que leva a reivindicar a autonomia e a auto-regulação profissional, enquanto Lang (1999), afirma que o profissionalismo releva mais de uma lógica comunicacional do que de uma lógica de racionalidade que sustenta a profissão.

Assim, profissionalidade e profissionalismo são termos de definição não totalmente consensual que podem comportar uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente constrói a sua identidade profissional. Para Estrela (2014) falar apenas em profissionalismo não é excluir, mas englobar a profissionalidade.

No mesmo sentido, buscando contribuir para a compreensão teórica do conceito e as principais discussões realizadas sobre profissionalidade docente, as autoras Gorzoni e Davis (2017) realizaram um estudo de revisão integrativa sobre o tema, com trabalhos de autores internacionais e artigos das cinco revistas mais acessadas da base SciELO da área de educação no período de 2006 a 2014. A partir de 2006 elas destacam um crescimento nas pesquisas científicas com o termo profissionalidade como palavra-chave nos estudos científicos.

Neste estudo as autoras destacam que o termo “profissão” é de origem sociológica e polissêmica, de difícil definição. As autoras perfazem a discussão sobre o que caracteriza o ser docente e o que é específico da profissão docente. Neste sentido destacam as contribuições de vários autores nacionais e internacionais, bem como os aspectos convergentes e divergentes entre os autores. Destacam-se autores internacionais e nacionais: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995), Libâneo (2015), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005).

Destacam que o desenvolvimento profissional, para Sacristán (1995) significa buscar mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar.

No mesmo artigo ainda afirmam que Roldão (2008) aborda o desenvolvimento profissional (profissionalidade) ao invés de movimento de profissionalização. Ela entende que a profissionalização está circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação e que a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional. Nos estudos mais recentes esse termo aparece nas palavras de Roldão (2007) entendida como a natureza específica da ação do professor – a ação de ensinar. Faz distinção entre profissionalidade e profissionalização, ao esclarecer que a profissionalização contém natureza político-organizativa e busca por reconhecimento social enquanto grupo profissional, com base na afirmação do conhecimento profissional específico, ou seja, a profissionalidade.

Shulman (2014) argumenta que a profissão docente caracteriza-se por uma “extensa amnésia individual e coletiva”, pois lhe falta uma história da própria prática. O processo de ensino acontece sem o olhar dos demais professores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão.

Assim como os aspectos relacionados à profissionalidade docente são relevantes para reafirmarmos a importância da profissão, um outro ponto de destaque que prejudica a profissionalização docente é sua precarização. O artigo de Lüdke e Boing (2004) “Caminhos da profissão e da profissionalidade docente” revelam a preocupação com essa precarização e constata o “declínio da profissão docente”. O artigo revela uma das dificuldades para compreendermos o magistério como uma profissão devido a sua variedade de níveis de formação e ensino.

Os autores Lüdke e Boing (2004) abordam a idéia de “desprofissionalização” do magistério, de Isambert-Jamati & Tanguy (1990) sobre um retrocesso no processo de profissionalização dos professores na França e seus reflexos na situação de nossos professores.

Em relação à identidade profissional dos professores, o artigo em questão, destaca que ela vem sofrendo fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, bem como outras repercussões decorrentes da fragilidade própria da profissão por não parecer tão específica aos olhos da sociedade. Destaca a fragilidade pela entrada e saída da profissão, sem

o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, a constatação de que a identidade nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais.

Outros pontos de destaque são a interferência da informática educativa e a terceirização de serviços educacionais como componentes que contribuem para a precarização do trabalho docente. Os autores abordam os conceitos de competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade profissional como conceitos da sociologia do trabalho e da educação que se articulam para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores.

Já o *Professionismo* ou *corporatismo*, para Lüdke e Boing (2004) são neologismos que tentam transformar uma atividade em profissão. Destacam que a ação dos sindicatos e das corporações são responsáveis pela criação de um estatuto profissional para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão.

Assim, constatamos a existência de uma grande variedade de definições sobre profissionalidade docente e de seus termos afins, ou seja, temos uma prova inequívoca dessa polissemia. O que importa saber é que a docência traz características distintas em sua configuração que a diferencia das demais profissões, e neste sentido, a reivindicação dos professores é de que são “profissionais” que devem ser respeitados e valorizados, pois diferenciando-se das demais profissões, possuem um conhecimento especializado de sua disciplina, do campo da pedagogia e dos alunos com os quais lidam. Também possuem uma formação específica para docência que é um diferencial acerca dos saberes das outras profissões de caráter técnico.

Destacamos, ainda, que a natureza do trabalho desenvolvido se pauta na interação com o outro, e não sobre a matéria inerte, o que faz da profissão docente uma jornada constante de aprendizados e novos modos de viver e desenvolver a profissionalidade. No que se refere à Educação Integral, podemos pensar no desenvolvimento de uma nova profissionalidade para atuação num contexto em que a prioridade seja o desenvolvimento integral dos estudantes, numa perspectiva de ampliação da jornada escolar e de um redimensionamento curricular que atenda às demandas de uma educação crítica e emancipatória.



## 2.1 A Didática e suas interfaces com a profissionalidade docente

Nesta parte iniciaremos as discussões no campo da didática em interface com a profissionalidade docente. Apontaremos alguns pontos imprescindíveis ao referencial teórico desta pesquisa, a saber: o ensino, o trabalho interativo, a formação docente, os saberes docentes e o conhecimento profissional.

No campo teórico da Didática muito se tem discutido sobre seu objeto de estudo, a saber: “o ensino” (Libâneo, 1994 e Pimenta, 2014). Há que se ressaltar que essa perspectiva teórica avança no sentido de superar a perspectiva tecnicista em prol de uma concepção de ensino como prática social em consonância com a Pedagogia, trilhando um caminho dialético entre teoria e prática. Neste sentido, buscar uma compreensão sobre o ensino como trabalho interativo contribuirá com os estudos neste campo.

Gauthier (2013) elucida que as características do trabalho interativo permitirão evidenciar a natureza comunicacional do trabalho docente, bem como a necessidade de julgamento, da astúcia e da retórica inerentes à atividade pedagógica. Gauthier (2013) baseou seus estudos em Cherradi (1999) que apontou como principal característica do trabalho interativo o fato de que a relação dos trabalhadores não ocorre com um objeto de matéria inerte, mas com indivíduos ou grupos humanos. Desse modo, a interação produzirá uma mudança no destinatário da ação ou serviço.

Para Cherradi (1990) o trabalho docente se insere no campo das interações de transformação, pois visam “mudar o estado biofísico, psicológico e social dos indivíduos buscando melhorar seu bem estar e seu funcionamento social (Cherradi, 1990, p. 13).

Neste sentido, as discussões sobre o trabalho interativo revelam sua complexidade, pois para que haja resultados na ação de interação é necessária uma cooperação do outro. No contexto da educação esse fator se intensifica, pois não há precisão na avaliação do produto do trabalho interativo, uma vez que a mudança de um indivíduo ou aluno não pode ser medida tão facilmente como um produto material, como por exemplo, um automóvel. Quando pensamos na avaliação escolar estamos medindo apenas uma parte da interação cujo produto pode ser (ou não) o bom desempenho escolar.

As discussões propostas por Cherradi (1990), de acordo com os estudos de Gauthier (2013) se tornaram pertinentes ao analisar o ensino como trabalho interativo. É neste contexto de interação que a natureza do trabalho docente se revela como um encontro com o outro, e ressalta a necessidade do seu consentimento e participação nas ações propostas. A grande riqueza do trabalho docente, e do ensino se revelam nesta interatividade que permite a

utilização de vários recursos pelo docente, além da astúcia, persuasão, imaginação, criatividade, sensibilidade, bem como seus conhecimentos e técnicas.

Ainda, Tardif e Lessard (2009) qualificam o trabalho docente como trabalho interativo, por compreenderem também que o objeto do trabalho docente é outro ser humano e ocorre por meio de interação. Neste sentido o trabalho passa a ser “sobre e com o outro”. Assim, para analisar o trabalho docente, os autores privilegiam três dimensões, entre elas a experiência.

A experiência para Tardif e Lessard (2009) designa a noção de verdade da vivência prática da docência, pois é na própria prática cotidiana que o professor se qualifica. A experiência tem um grande peso e se faz necessária neste processo de autoformação, por vários motivos, entre eles, os autores destacam que a formação inicial universitária em cursos de licenciatura não é suficiente para abarcar todos os desafios com os quais a docência se depara e além disso o trabalho em sala é solitário. Destacam também a ausência de uma base de conhecimentos socialmente reconhecida, uma grande dificuldade em formalizar um trabalho interativo, destacando a personalidade docente sobre os aspectos mais técnicos, além da cristalização da experiência que faz com que a rotina do trabalho sempre se reproduza gerando respostas e comportamentos quase automáticos para todas as situações cotidianas.

Essas experiências formam a identidade do professor à medida em que são responsáveis pela dimensão existencial subjetiva do trabalho interativo. Os estudos de Tardif e Lessard (2009) afirmam que nesta interação professor-aluno o professor passa a conhecer seus limites e suas novas capacidades que vão além do domínio da “tarefa” e o constituem como pessoa e profissional. Vale ressaltar que enquanto docentes trazemos uma bagagem experiencial de nossa trajetória como estudantes. O modelo escolar, os padrões, as normas, as alegrias e conquistas já constituem nossa história de vida e de certa forma nos influenciam para a atuação na docência. Os autores também destacam que a experiência traz um saber-fazer oriundo do trabalho. Ampliando essa afirmativa compreendo como um “círculo sem início ou fim” em que a interação traz um saber-fazer que se mobiliza novamente pela experiência e que retorna na interação produzindo mais conhecimento e saberes que vão se somar à experiência e assim por diante.

Nesta perspectiva destacamos ainda o valor da experiência em relação à criticidade docente. Ela serve como uma forma de contestação das práticas e conhecimentos advindos de outras fontes, segundo os mesmos autores, e ainda se manifesta na recusa de participação em novos projetos que envolvam o até mesmo o coletivo da escola.

Deste modo, a experiência docente não se traduz ou se reduz ao acúmulo de fórmulas ou conhecimentos teórico-práticos, são multidimensionais atuando na constituição da subjetividade, identidade, personalidade, criticidade entre outros aspectos.

Em relação à formação docente, percebemos que não há como falar em profissionalidade e profissionalização docente sem apontarmos as discussões sobre a formação dos futuros professores. Neste campo, os estudos de António Nóvoa muito têm contribuído para afirmarmos a posição docente diante dos desafios postos, tanto no exercício da docência, quanto no campo da formação universitária de professores.

Em seu recente artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, Nóvoa (2017) discorre sobre a formação de professores numa perspectiva que recupere o elo entre escolas e professores, valorizando as dimensões universitárias, intelectuais e investigativas. O autor argumenta que é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, que prepare para o exercício da profissão, como por exemplo, a medicina. Trata-se de desenvolver a identidade profissional desde a entrada na graduação, como acontece em vários cursos universitários, e não apenas tornar-se professor após o término do curso e início na carreira. A identidade do professor deve ser construída e consolidada a todo tempo.

Neste sentido, o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nas últimas décadas, e que são inúmeros os estudos e publicações nesta perspectiva, porém ainda é notório o sentimento de insatisfação que vem sendo gerado por políticas e ações de desprofissionalização da docência. Por isso tem sido tão difícil a incorporação de uma identidade docente em tempos de desprofissionalização do magistério.

A lista de itens que contribuem para essa desprofissionalização é extensa e vão desde os ataques às instituições universitárias de formação docente, até a privatização da educação. Também perpassam por reformas educacionais que se baseiam nas lógicas do mercado neoliberal, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições de trabalho nas escolas. Sem contar com os sistemas de burocratização e controle que invadiram a docência. Todos estes fatores contribuem para a desprofissionalização do professorado.

O que Nóvoa (2017) adverte é que estamos diante de um movimento que visa dismantlar o sistema universitário de formação de professores e substituí-lo por conjuntos de programas empresariais que vão piorar a situação das escolas e dos professores (NÓVOA, 2017). Ainda, salienta que há três grupos implicados neste debate, a saber: *os defensores*, que querem continuar do mesmo modo e recorrem às teorias que legitimam seu imobilismo; *os reformadores*, que estão fora das universidades e fazem críticas em relação às Faculdades de

Educação, e *os transformadores*, que reconhecem a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, mas que não perpassa pelas lógicas de mercado e desmantelamento das instituições.

Nóvoa (2017) alerta que a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional, portanto há que ser enfrentado e debatido, reconhecendo os problemas e enfrentando-os.

Assim, um dos caminhos apontados por Nóvoa (2017) para enfrentar os problemas da formação docente se pauta na compreensão de que a formação docente deve ter como “matriz” a formação para uma profissão. Muitos cursos de licenciatura não tem o foco no exercício da docência, e de certa forma são “bacharelados disfarçados”. A universitarização da formação docente foi de grande importância acadêmica, simbólica e científica, mas afastou o entrelaçamento com a profissão na medida em que teoria e prática se distanciaram no contexto de formação para docência.

Nas palavras de Nóvoa (2017), se faz necessária a criação de modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido o olhar para a formação deve pautar-se pela valorização do “*continuum*” profissional, pensar a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Além disso, lançar vistas sobre outras profissões universitárias e buscar nelas uma fonte de inspiração para a formação, como por exemplo os modelos de formação em medicina. E, ainda, definir a especificidade da formação profissional docente.

Para Nóvoa (2017) é necessário construir um novo lugar institucional que possibilite o avanço da formação profissional universitária. Ele sugere que este lugar se constitua como um lugar de encontro, de ação pública, pela junção das várias realidades que configuram o campo docente. Essa junção perpassa pelo diálogo das universidades com os professores e escolas públicas, bem como pelo entrelaçamento de conhecimentos, convergência e colaboração mútua. O autor também afirma que é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Ampliando o conceito de formação, podemos destacar que ela deve permitir que cada um construa sua posição como profissional e aprenda a sentir como professor (NÓVOA, 2017) assim, o entrelaçamento das universidade, das escolas e dos professores num ambiente formativo será capaz de criar esses vínculos que fortalecem a identidade profissional do professor.

Podemos considerar como relevantes as contribuições de Nóvoa (2017) no campo da formação de professores quando ela aborda os aspectos que denominou de “renovação e recomposição do trabalho pedagógico”. O autor destaca a necessidade de que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, vistos pelos ângulos dos profissionais, e não pelo olhar de “fora”. O principal enfoque destas pesquisas está na reflexão sobre a docência:

O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Além de pesquisadores, concordamos com Nóvoa (2017) quando ele afirma que os professores devem ser escritores, autores de trabalhos publicados. Existe uma necessidade urgente no campo da docência dos registros de nossas atividades enquanto professores. Esses registros são o nosso legado, nosso patrimônio, e através deles, das trocas, das divulgações científicas dos trabalhos, será possível aquisição de mais conhecimentos e renovação de nossas práticas. Para Nóvoa (2017, p. 1129) uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente.

Estas reflexões sobre a formação nos levam à compreensão de que a profissionalidade docente se constrói a partir de uma formação sólida, pautada no exercício da profissão professor, e não apenas nos aspectos técnicos, científicos ou pedagógicos, pois

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Compreendemos que todos os aspectos devem ser considerados para uma formação que nos insira num patamar mais elevado da profissionalização docente. Portanto é necessário fortalecer a profissão para que a formação também seja de qualidade. Na realidade a formação docente e a profissão caminham juntas.

Diante das discussões sobre os saberes docentes, destacamos as contribuições de Roldão (2007) que problematiza a natureza da profissão docente distinguindo-a das demais profissões. Roldão (2007) ressalta que a discussão da *natureza da função* específica do

professor contribuirá para a análise das questões do *conhecimento profissional* docente, sendo essas, duas dimensões interdependentes.

Neste sentido, podemos afirmar que o que caracteriza a ação docente é o ensino. Este último ganhou várias formas e nuances de acordo com o período histórico e social, mas sempre existiu, de alguma forma. Porém, a estruturação desta função de ensinar se constituindo enquanto profissão é uma característica da modernidade. Roldão (2007) também afirma que existem tensões em torno da representação do conceito de “ensinar”. Essas tensões se manifestam no entendimento da ação de ensinar na perspectiva mais tradicional do professor transmissivo, que se baseia predominantemente nos saberes disciplinares, bem como na perspectiva mais pedagógica e alargada de um campo vasto de saberes que inclui os saberes disciplinares.

Essa dicotomia entre ensino transmissivo versus ensino ativo, nas palavras de Roldão (2007), apontam o caráter um tanto quanto reducionista e ultrapassado da discussão, que somente fizeram sentido em momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. (ROLDÃO, 2007, p. 95). O que se faz necessário no debate atual é perceber que a função específica de ensinar não se define pela transmissão do saber.

Concordamos com a autora no que se refere a essa nova abordagem da função de ensinar como um lugar de mediação, e pelo o que a autora denomina de “dupla transitividade”

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2005 *Apud* ROLDÃO, 2007, p. 95).

Para compreendermos os aspectos relacionados ao ensino Roldão (2007) propõe ampliarmos a discussão em torno da profissionalidade docente. Neste sentido o aspecto preponderante nesta discussão são os caminhos percorridos para a profissionalização docente, ou seja, a forma como a profissão se constituiu ao longo da história.

Baseada nos estudos de Nóvoa (1995), Roldão (2007) afirma que o caminho para a profissionalização docente ocorreu por dois processos sociais: um, extrínseco, de natureza político-organizativa que resultou da institucionalização da escola pública e do currículo, e outro de natureza intrínseca, a afirmação de um conhecimento profissional específico, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função.

Assim, podemos afirmar que o processo de profissionalização docente não foi linear nem unidirecional. Talvez advenha dessa disputa por uma profissionalização da docência, os vários percalços vivenciados hoje no contexto educacional, pois, se a profissionalização da docência se fragiliza, tudo o que a envolve amplamente será afetado, principalmente as políticas públicas que viabilizam a consolidação da profissão.

Nóvoa (1995) afirma que se alternam na história dos docentes, desde o século XIX, períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam (NÓVOA, 1995, p. 21).

Portanto, se desejamos avançar no que concerne à afirmação da profissão docente, o caminho mais acertado é retomar a centralidade do conhecimento profissional, pois ele é o que diferencia a docência das demais profissões, bem como poderá ser o responsável pelo “salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas” (APPLE, 1997, *Apud* ROLDÃO, 2007).

O conhecimento profissional docente traz várias implicações no desenvolvimento da profissionalidade, por isso é importante caracterizar sua natureza, mais até do que sua construção e uso. Porém esta não é uma tarefa simples devido à sua especificidade. Entre os fatores que dificultam essa compreensão, Roldão (2007) destaca a própria complexidade da função, a miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, o peso da história e dos multissignificados de “ensinar”, bem como a influência de correntes teóricas diversas que situam o ensino ora no campo da indefinição ora na tecnicização.

Além disso, outro fator de destaque é a preexistência histórica da ação de ensinar ante a formalização da formação para ensinar, pois como já é sabido, o ensino sempre foi praticado antes mesmo de qualquer sistematização do conhecimento. Roldão (2007) afirma que o caráter de “praticidade” advém deste fenômeno, e que por isso se a prática não for teorizada jamais se transformará em ação profissional. Neste contexto, a teorização gradativa da ação foi responsável por produzir novos conhecimentos que transformaram a forma de agir dos profissionais. É neste embate da relação teoria-prática que reside uma grande parte da dificuldade em estabelecermos a natureza do conhecimento profissional docente.

É importante destacar que para compreender o conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar, devemos considerar que os saberes de vários tipos se entrelaçam num determinado contexto visando o ensino em situação real, ou seja, nas palavras de Roldão (2007): “como ensinar aqui agora”. Assim, ressaltamos esse caráter prático da ação docente, mas evidenciando o que Roldão (2007) trata como uma dupla aproximação: do saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar, ou do conhecimento teórico produzido pelos atores na prática de ensinar. A autora propõe reconceituar a relação teoria-prática.

Salientamos que muitas pesquisas tem se dedicado a investigar a natureza do conhecimento profissional docente, e que segundo Roldão (2007) duas linhas dominantes se destacam e possuem pontos em comum, sendo que uma delas, de caráter mais normativo, que se aproxima dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987, 2004), numa perspectiva crítica analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente, e uma outra mais descritiva/interpretativa, na linha de Freema Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), que se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação. (ROLDÃO, 2007). Em suma, a autora revela duas tendências interpretativas predominantes que convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que as sustentam: uma centrada na análise dos componentes da docência e outra na valorização da prática profissional refletida.

Ainda, ampliando a teorização acerca dos modos de construção e desenvolvimento do conhecimento profissional, o artigo de Roldão (2007) que busca elucidar a *natureza* conhecimento profissional, nos revela que sua preocupação é apresentar e discutir sobre os aspectos “geradores de especificidade”:

A questão que nos move situa-se na compreensão do que há de específico e distintivo neste conhecimento profissional que “deve”(dimensão normativa) caracterizar o conhecimento profissional que, por sua vez, é o conhecimento que subjaz, com mais ou menos articulação, ao que os bons professores fazem e como o fazem (dimensão descritiva) (ROLDÃO, 2007, p. 99).

A autora propõe um conjunto de caracterizadores do conhecimento profissional docente. Entre eles sua natureza “compósita”. Na docência é necessário transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformadora. Um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora de um conjunto de componentes.



Outro aspecto é a *capacidade analítica*, que faz com que o professor tenha o rigoroso domínio do “saber técnico” aliado ao “saber artístico” para agir diante das situações. Assim, o conhecimento profissional se caracteriza quando os saberes técnicos e criativos convergem numa análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais capazes de ampliar o repertório de ações diante das situações com as quais os docentes se deparam no cotidiano.

Ainda, destaca-se outro elemento que é sua natureza *mobilizadora e interrogativa*. O exercício da docência requer habilidades de “convocar” para o ensino, de maneira inteligente e articulada, o que podemos chamar de mobilização. Também requer o questionamento permanente da prática, do conhecimento prévio adquirido e da experiência anterior. E na mesma direção a autora aponta a *meta-análise*, requerendo postura de distanciamento e autocrítica.

Por último, mas não menos importante, destaca-se a *comunicabilidade e circulação*. Se faz necessário na docência a elaboração de um saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares e outros. A autora ainda afirma que o novo salto na profissionalização dos professores se dará a partir da afirmação e reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos (ROLDÃO, 2007, p 102).

Como vimos até aqui, o campo de estudos sobre profissionalidade docente é muito amplo. Um dos aspectos estudados nesta perspectiva revela que o ofício da profissão possui marcas e características específicas que a diferenciam das demais profissões. Entre esses aspectos marcantes e constituintes da profissão podemos citar os saberes que são necessários ao exercício da docência.

As pesquisas sobre os saberes docentes têm ampliado a compreensão acerca da profissionalidade docente. Muitos estudos têm sido realizados para elucidar como os saberes docentes se revelam nos contextos escolares. Assim, em uma breve pesquisa no portal da CAPES de teses e dissertações, no período de 2015 à 2018, utilizando o descritor “saberes docentes”, foram encontradas 162 pesquisas no âmbito da Educação, o que demonstra uma grande preocupação dos pesquisadores em trazer à tona essa discussão.

Entre os fatores que contribuíram com as pesquisas sobre os saberes docentes, principalmente no Brasil, estão às divulgações dos estudos de Maurice Tardif, Clermon Gauthier e Lee S. Shulman, autores que se dedicam ao estudo das fontes dos saberes, concepções dos saberes, bem como fontes da base do conhecimento, respectivamente.

A seguir abordaremos essas concepções que muito tem contribuído para compreendermos as ações dos professores no contexto da sala de aula.

De início é preciso identificar que “saber” é esse sobre o qual os autores teorizam. Neste sentido, Gauthier (2013) afirma que a noção de “saber” é polissêmica, e que apesar de muitos estudos sobre o tema, essa noção não está clara e merece um exame aprofundado. Segundo Gauthier (2013, p. 333) o saber foi definido a partir de três concepções diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

A subjetividade como origem do saber tem origem em Descartes, que afirmava que o saber era todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Essa ideia de saber racional se opõe aos saberes preconcebidos como das crenças ou fé. Portanto essa certeza subjetiva se manifesta na forma de uma intuição intelectual que permite aprender uma verdade ou uma representação intelectual resultante do raciocínio. (GAUTHIER, 2013). Assim, o saber é fruto do diálogo interior marcado pela racionalidade, ou seja, a subjetividade constrói o saber pautado pelo pensamento.

Outra concepção de saber está associada ao juízo. Neste caso o saber é a consequência de uma atividade intelectual. Assim, o saber se faz presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto. (GAUTHIER, 2013).

Ainda, a terceira concepção de saber, considera a argumentação como lugar do saber. O saber é dado como uma construção coletiva de natureza linguística, oriundo das trocas entre os agentes.

Percebemos assim, que embora distintas, as concepções de saber tem como cerne a racionalidade. É neste aspecto que as pesquisas sobre os saberes docentes ganham força, reafirmando que os saberes são justificáveis, se explicam por meio de argumentação, e que nem toda prática social é obrigatoriamente um saber. Mas na perspectiva de Gauthier (2013) a concepção de saber não impõe um modelo de racionalidade preconcebida. Ele afirma que os saberes docentes podem ser racionais sem contudo serem científicos. É o caso do saber que se constitui na prática, que não é científico, mas se constitui como um saber válido e legítimo.

Ainda, segundo Gauthier (2013) o conhecimento sobre os elementos que constituem os saberes docentes podem permitir que professores exerçam seu ofício com mais competência. Daí a importância de compreender o que é preciso saber para ensinar.

Importantes pesquisas vêm sendo realizadas, desde os anos 70, sobre as práticas docentes em sala de aula. Essas pesquisas têm como objetivo definir a natureza do ensino e o repertório de conhecimentos para a prática pedagógica. Vale ressaltar que não tem sido uma tarefa fácil, dada a complexidade dessa ciência do ensino. Mas alguns resultados já

demonstraram a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. (GAUTHIER, 2013).

A reflexão sobre esse repertório de conhecimentos do ensino é uma condição *sine qua non* para sua profissionalização. Algumas ideias preconcebidas sobre o ensino atravancaram sua compreensão conceitual, e conseqüentemente impactaram negativamente na construção da profissionalização da docência. Essas ideias se baseavam no entendimento de que para ser um bom professor era necessário apenas conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, ter cultura, seguir a intuição ou ter experiência.

De acordo com Gauthier (2013), no caminho inverso, algumas tendências que se dedicavam ao estudo do ensino, o reduziram ao ponto de não haver correspondência com a realidade. Os saberes formalizados a partir dessas pesquisas não se dirigiam ao professor real no contexto da sala de aula. Assim, um novo problema se instaurou a partir das críticas de Schon (1994) em relação a esta racionalidade técnica que não considerava a complexidade da ação pedagógica em seu contexto real.

Deste modo, as discussões sobre a temática contribuíram para “desprofissionalizar” a atividade docente, à medida em que acreditavam que a pesquisa universitária pouco tinha a contribuir para a constituição de um saber pedagógico, e que se apoiar na própria experiência ou no bom senso ainda seria um caminho viável para a docência.

Neste sentido, a visão de ensino apresentada por Gauthier (2013) o concebe como uma mobilização de vários saberes que formam um reservatório no qual o professor se abastece de acordo com seus objetivos. Esses saberes necessários a ação docente são categorizados da seguinte forma: *o saber disciplinar*, que corresponde às áreas do conhecimento; *o saber curricular*, que organiza certos saberes formando um *corpus* a ser ensinado; *o saber das ciências da educação*, que estão ligados ao sistema escolar; *o saber da tradição pedagógica*, que se relaciona ao modelo escolar vigente, *o saber experiencial*, que corresponde aos hábitos do professor e a repetição de ações habituais; o saber da ação pedagógica, que é o saber experiencial tornado público e testado pelas pesquisas em sala de aula.

Segundo Gauthier (2013, p. 34) o saber da ação pedagógica é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, mas é o mais necessário para a profissionalização do ensino, uma vez que esse saber constitui a identidade profissional do professor.

Assim, para profissionalizar o ensino se faz necessário identificar os saberes da ação pedagógica validados, que se constituem como esse repertório da docência, e fazem parte desse grande reservatório dos saberes necessários à prática pedagógica. Percebemos também que a afirmação da profissão docente e sua respeitabilidade perpassam pelo reconhecimento da sociedade desses saberes específicos da ação docente, por meio da divulgação científica desse saber formalizado, realizado pelos próprios docentes. Neste sentido retomo as palavras de Nóvoa (1995) que afirma que uma profissão que não se escreve, não se inscreve nem se afirma publicamente.

Os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) objetivam identificar e definir os diferentes saberes que intervêm na prática docente e suas relações com o corpo docente. Os autores definem o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes advindos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essas seriam as diferentes fontes nas quais os professores se baseiam para o ofício da profissão.

Essa teoria muito se assemelha aos estudos de Gauthier (2013), no que se refere ao reservatório dos saberes. A diferença relevante está na abordagem que os autores dão ao campo dos saberes da experiência, pois ressaltam que, em pesquisas realizadas, os professores revelam que os saberes adquiridos através da prática, constituem os fundamentos de sua competência, bem como concebem os modelos de excelência profissional. (TARDIF, LESSARD, LARAYE, 1991).

Segundo Tardif, Lessard e Laraye (1991, p. 228) são saberes da experiência “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos”. Esses saberes se corporificam num conjunto de representações que constituem a identidade dos professores. Por esses saberes perpassam a maneira como os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e suas práticas, se constituindo, assim, uma “cultura docente em ação”.

Neste sentido, diante da desprofissionalização e da precarização do trabalho docente, bem como da divisão social do trabalho intelectual, nos parece que essa perspectiva de valorização dos saberes oriundos da experiência, tenta colocar a profissão docente em destaque na medida em que concebe os saberes da experiência como esse amálgama, formado pelos demais saberes, sendo capaz de legitimar e validar a prática como um saber reconhecido por outros grupos produtores de saberes. Dessa perspectiva surgiria um novo profissionalismo e uma boa estratégia de profissionalização docente, a partir do momento em que os professores consigam “manifestar suas próprias ideias sobre os saberes curriculares, das

disciplinas e sobre sua própria formação profissional” (TARDIF, LESSARD, LARAYE, 1991, p, 232).

Portanto, os estudos de Tardif, Lessard e Laraye (1991), Nóvoa (1995), Gauthier (2013) apontam caminhos para consolidação da profissionalização docente por meio do estudo das práticas em sala de aula, sistematização, validação e divulgação dessas ações, para constituírem o professor como um sujeito que justifica seu conhecimento, bem como o produz e reflete sobre ele.

Ainda, na perspectiva dos conhecimentos necessários para a docência, Lee S. Shulman (2014) propõe uma discussão sobre as fontes e estruturas da base de conhecimento necessárias para o ensino. Enquanto os autores citados anteriormente tiveram um enfoque nas práticas docentes e na tipologia dos saberes mobilizados durante as práticas pedagógicas, Shulman (2014) tem um foco mais específico sobre o ensino propriamente dito.

Shulman (2014) utiliza o termo base de conhecimentos e designa as seguintes categorias: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento didático geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento didático do conteúdo; o conhecimento dos alunos e de suas características; o conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Destaca-se, nesta perspectiva, o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois como afirma Shulman (2014, p. 207) o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. Neste sentido, o professor mobiliza não só os conhecimentos específicos de sua área de atuação, como também transforma este conteúdo, por meio dos conhecimentos pedagógicos, em um conteúdo a ser ensinado pela mediação do professor. Por isso, existe uma grande crítica ao exercício da docência realizado por profissionais de formação técnica, como por exemplo, engenheiros que atuam como professores de matemática apenas por dominarem este conteúdo específico.

O desafio da profissionalização docente também perpassa por esta questão. Infelizmente existem profissionais inaptos no que se refere aos conhecimentos pedagógicos, e por não haver um Código de Ética Profissional, que regulamente a docência, como ocorre em outras profissões, ficamos à margem, sem o status de uma profissão.

Shulman (2014) também enumera quatro grandes fontes para a base de conhecimento do ensino: a formação acadêmica disciplinar; os materiais como, por exemplo, os currículos e materiais didáticos, bem como a estrutura da profissão docente; as pesquisas sobre educação e os saberes da própria prática.

Entretanto, é importante ressaltar que de nada adiantará que o professor busque o conhecimento para o ensino em fontes variadas, ou que tenha o domínio das bases do conhecimento, sem que ele articule esses saberes em torno de uma prática pedagógica.

Adotamos nesta pesquisa o termo práticas pedagógicas nos baseando na compreensão de Franco (2016) para quem as práticas pedagógicas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, bem como

[...] são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Na perspectiva adotada por Franco (2016) o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Neste sentido, para considerarmos uma prática pedagógica, dois aspectos são condicionantes: a reflexão crítica de sua prática e a consciência das intencionalidades que as presidem. Se estas características não estiverem presentes, a prática pedagógica perde seu sentido, esvazia-se e não cumpre seu objetivo com vistas às mudanças sociais.

As práticas pedagógicas dialogam diretamente com as concepções de educação. Ao tomarmos a educação como prática social humana, processo histórico, em constante transformação, fruto da dialeticidade entre homem, mundo, história e contexto, necessariamente, as práticas pedagógicas também devem se constituir em consonância com esta concepção, e por isso, a educação não poderá se materializar em meio a práticas que desconsideram sua especificidade, seu contexto histórico e social. Ao contrário do que algumas políticas públicas e diretrizes educacionais apregoam, as práticas pedagógicas não são “um exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos” (FRANCO, 2016), pois se assim fossem seria possível mudá-las apenas por decretos, sem que houvesse um envolvimento crítico e reflexivo dos docentes.

Contudo, a análise de Franco (2016) também revela que as práticas pedagógicas são dinâmicas e se modificam à medida em que surgem as demandas do cotidiano. Não são imutáveis, fechadas em si mesmas, mas permitem adaptações e renovações que decorrem das múltiplas mediações no contexto escolar. Portanto, é papel da Pedagogia enquanto ciência, conhecer as práticas e considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica. Muitos estudos, como este, se constituem nesta perspectiva: de conhecer e compreender as práticas

pedagógicas e suas configurações em contextos diversos. No capítulo 4 abordaremos com detalhamento as narrativas docentes referentes às práticas pedagógicas.

## 2.2 Trajetórias em *flashes*

Esta seção é dedicada às trajetórias dos professores colaboradores da pesquisa. Vale ressaltar que o desenvolvimento deste trabalho considerou vários aspectos subjetivos e objetivos em relação aos participantes, procurando respeitar suas individualidades e particularidades, bem como a organização espaço-temporal proposta pelo grupo e por todos os envolvidos, individualmente e no contexto organizacional das escolas.

Neste sentido, destaco os estudos de Paulo Freire que considera o homem como um ser histórico, em movimento de busca e de procura, que faz e refaz o seu saber, bem como os colaboradores desta pesquisa que demonstraram essa busca por uma educação transformadora. As narrativas produzidas pelos docentes apontaram particularidades e singularidades sobre o momento da escolha profissional de cada um deles.

Os professores participantes da pesquisa da E. M. Carlos Drummond de Andrade atuam no Terceiro ciclo (6º ao 9º ano) da escola. São três professores efetivos que atuam na escola por mais de dez anos e dois professores com contratos temporários. Lecionam as disciplinas de História, Ciências, Geografia, , Ensino Religioso e Educação Física. Do grupo participante havia duas mulheres e três homens, sendo Ana, Iza, Cezar, Denis e Junior. A faixa etária dos participantes varia entre 27 a 49 anos. Nesta unidade também participaram da pesquisa a direção, coordenação da educação Integral e pedagoga.

Na unidade pesquisada em Belo Horizonte, E. M. Guimarães Rosa, os professores também atuam no terceiro ciclo e são efetivos da escola. Participaram três professores sendo dois de História e uma de Língua Portuguesa, sendo eles Paul, Edu e Silvana.

Nesta pesquisa, conforme descrito na metodologia, buscamos ouvir os professores acerca de suas experiências profissionais, por meio da produção de narrativas (auto)biográficas, escritas e orais. Neste sentido iniciamos o processo com a narrativa dos docentes sobre os motivos e caminhos percorridos para escolha da profissão. Assim, compreendemos, na mesma perspectiva de Souza (2007) que as narrativas possuem uma dupla função, atuando como instrumento de recolha durante a pesquisa sobre as trajetórias e histórias de vida, e no contexto de formação de professores, como instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2007).

A escolha da profissão é um ato importante e valorizado em nossa sociedade, pois por meio dela, do trabalho desenvolvido, conseguimos atuar no mundo, modificar a natureza, criar coisas e nos desenvolver enquanto espécie humana. No processo de surgimento do homem, o ser natural se destacou, por motivo de sobrevivência, por produzir os meios necessários à sua adaptação à natureza agindo sobre ela e transformando-a (SAVIANI, 2007). Deste modo, o mesmo autor destaca que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho, podemos dizer que a essência do homem é o trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, ao afirmar que “o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154), podemos interpretar que no processo histórico de constituição identitária traçamos metas a partir do que desejamos ser e ao mesmo tempo somos moldados por aquilo que profissionalmente nos tornamos. É comum em nossa sociedade presenciarmos cenas em que as pessoas são apresentadas umas às outras primeiramente pelo título profissional e em segundo lugar pelo nome próprio. Ou seja, a identidade profissional, advinda do trabalhado, se sobrepõe à identidade pessoal.

Ora, se compreendemos a importância do trabalho em nossa vida como essência formadora de nossa identidade, podemos pensar que as escolhas profissionais a serem trilhadas estão intimamente ligadas aos aspectos histórico-sociais e identitários pelos quais nos constituímos durante nossa existência.

Essa identidade também se constrói na relação com o outro, formando identidades sociais e identificações com grupos de naturezas distintas: trabalho, religião, política, entre outros. Podemos destacar, ainda, que a identidade profissional esta pautada pelas representações que o indivíduo tem das profissões e dos profissionais. Como indica Pimenta (2005), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2005, p. 18-19).

Compreender como se deu a escolha pela docência revelada pelas narrativas dos professores faz emergir esse mundo de significados simbólico-representativos dos mesmos, pois nelas a subjetividade revela como ocorreram essas influências na história de vida de cada professor(a). Em relação à identidade profissional, Nóvoa (1995), afirma que é

[...] uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. [...] É uma construção que tem a



marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (NÓVOA, 1995, p. 115).

Em cada narrativa percebemos aspectos distintos dessa fase de escolha profissional, e podemos destacar o aspecto da influencia familiar como um dos mais relevantes e determinantes para essa escolha, seja por uma influencia direta ou pela construção de modelos e referenciais positivos de familiares, além da relevância social da profissão. A seguir, apresentamos alguns trechos das narrativas dos professores:

***Professor Paul***

*Eu escolhi ser professor por alguns motivos: primeiro que eu sou de uma família de professores, eu nasci dentro de um colégio, meu pai era proprietário de um colégio, o colégio Cristo Redentor no Barreiro. Então dentro dessa experiência nossa casa era em cima do colégio, então a minha infância foi dentro de um colégio, brincando na área do colégio junto com alunos, então eu já nasci literalmente dentro de uma escola e de pais professores e de um pai diretor de escola, então eu tive essa experiência.*

***Professor Edu***

*Cheguei em um momento de minha vida que senti necessidade de uma profissão que tivesse um relevância social, para sentir que estava dando uma contribuição valiosa nessa vida.*

***Professor Junior***

*A vida inteira minha mãe com seus diversos exemplos fez com que eu pudesse me espelhar cada vez mais em sua pessoa, ela também é professora e um dos motivos de hoje eu escolher essa profissão foi devido a seguir seus passos, além de gostar muito de esporte. Hoje sou professor de Educação Física.*

As narrativas dos professores Junior e Paul afirmam a influencia familiar na escolha profissional e coadunam com o pensamento de Borba (2001) ao afirmar que a docência traz relações com as representações que construímos do que é ser professor ao longo das diversas esferas sociais que nos interagimos.

Outro aspecto marcante que se sobrepôs ao aspecto da influencia familiar foi a necessidade de inserção no mercado de trabalho, bem como a sensação de estabilidade profissional advinda da nomeação em concurso público. Entre os participantes da pesquisa, quatro deles destacaram essa perspectiva como fundamental na escolha da carreira.

***Professora Ana***

*Quando me formei precisava trabalhar, outro motivo para escolha de curso foi a oportunidade de ingressar em um concurso público e a necessidade de trabalhar o que acabei alcançando.*

**Professor Cezar**

*O curso durou de 1993 à 1998, e antes do final do curso fiz e passei no concurso para professor de Geografia para a Prefeitura de Belo Horizonte. Em 2002 fiz o concurso para Prefeitura de Contagem.*

**Professor Denis**

*Escolhi ser professor depois de concluir a graduação em filosofia em 1997. O motivo pela escolha da carreira foi a possibilidade de poder trabalhar em mais de um lugar e aumentar os ganhos, coisa que na época achava positivo. Estou atuando na área há vinte anos e não tenho arrependimento da escolha da profissão, pois vejo na carreira possibilidade de poder contribuir em diversos ambientes, no processo cognitivo, principalmente*

**Professora Silvana**

*Optei pela licenciatura, buscando mais opções no mercado de trabalho e, ao final da graduação, passei num concurso para auxiliar de biblioteca, trabalhei alguns anos numa escola municipal da prefeitura de Belo Horizonte. Passei no concurso para professora na mesma rede e, um tempo depois, fui chamada para o cargo de professor municipal e estou até hoje na regência.*

**Professor Júnior**

*Na época eu tinha um desejo enorme de me inserir no mercado de trabalho e devido a toda a bagagem cultural que vivenciei optei em cursar licenciatura em educação física. Obtive sucesso e desde 2015 ministro aulas em escolas públicas de Ensino Fundamental.*

A cada aspecto revelado por meio das narrativas percebemos que as escolhas nunca são aleatórias e que a narrativa oportuniza um espaço de ação-reflexão dessas experiências que foram formadoras da profissionalidade docente, e formativas, à medida que o convite de rememorar os fatos para compor a narrativa trazem à tona novas configurações identitárias, pois o que é narrado não é o fato em si, mas a reconstrução a partir desse novo narrador que já não é o mesmo diante do fato narrado. Souza (2007) explicita esse conceito da seguinte forma: “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 69).

Destacaram-se nas narrativas a afinidade com os estudos e com a matéria da licenciatura como fatores orientadores da escolha pela profissão. Nos trechos extraídos das narrativas podemos perceber:

**Professora Isa**

*Meu nome é Isa. Sou graduada em Ciências Biológicas. Comecei a graduação com 17 anos de idade ainda não tinha uma concepção de carreira profissional. Foi uma escolha ao acaso por gostar da matéria de Biologia.*

**Professora Ana**

*Sempre gostei de ler e principalmente de História. Inicialmente fiz dois semestres do curso de Direito, porém não me identifiquei. Era muito nova, 18 anos. Procurei então o curso que fosse voltado para o conhecimento de história e me matriculei.*

**Professor Paul**

*Um terceiro ponto é minha paixão pela história. O conhecimento histórico também se relacionou com isso, então na junção desses três fatores eu acabei escolhendo ser professor, então isso já desde o início quando eu fiz o vestibular para história eu já sabia que queria ser professor de história então eu voltei minha vida em direção à isso.*

*Outra questão é que eu sempre gostei muito de estudar, sempre gostei muito de escola. Então essa relação com a escola é uma relação afetiva muito forte com conhecimento e com a escola a escola para mim nunca foi um castigo ou coisa negativa, pelo contrário.*

**Professor Cezar**

*Quando me formei no ensino médio tinha a pretensão de ser Contador, mas como não passei no vestibular da UFMG para o curso de Ciências Contábeis, resolvi no ano seguinte, fazer a matéria que eu tinha as melhores notas e maior afinidade: a Geografia.*

Assim, foi possível verificar que a identidade profissional se constitui a partir de referenciais, modelos e situações que influenciaram e motivaram a escolha da carreira. Também podemos destacar que os diferentes conceitos e concepções sobre o que é educação perpassam toda a história de vida dos professores participantes da pesquisa, bem como a atuação deles em sala de aula ou no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Isto reforça que a formação docente é um processo contínuo, construído ao longo da trajetória, a partir dos processos interativos vivenciados pelos professores.

A partir desta discussão sobre o ingresso dos professores pesquisados na carreira docente, e portanto na educação básica, torna-se necessário destacar os conceitos de educação com os quais dialogamos neste trabalho, e assim salientar as contribuições de Severino (2005) que apresenta a educação como “uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura” (SEVERINO, 2005, p. 72). O que significa conceber a educação neste sentido? Quais são os saberes que os docentes mobilizam para efetivá-la? Esses são temas importantes na educação formal que nos remetem ao papel do professor e do ensino. O ensino como prática social se efetiva nos processos interativos e sociais, envolvendo os diversos sujeitos presentes no contexto escolar.

Bernard Charlot (2000) amplia a discussão sobre o conceito de educação afirmando que o sujeito é um ser social que se constrói pela mediação com o outro, num processo interno, por meio do desejo de constituir-se e humanizar-se.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. [...] é o processo pelo qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar. [...] eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 54).

Ainda sobre o desejo de educar-se, Charlot (2000) elucida que toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Essa força advém da necessidade que temos de adquirir saberes que nos permitam um certo “domínio” do mundo no qual vivemos. O homem, definido enquanto sujeito de saber, se confronta numa pluralidade de relações com o mundo e com a sociedade em que vive.

A compreensão de Charlot (2014) sobre a concepção de educação nos aponta três aspectos indissociáveis: ela é um processo de humanização, de socialização e de subjetivação/singularização, uma vez que o homem é construído sob três formas: por ele mesmo, enquanto espécie humana, como membro de uma sociedade e de uma cultura, e enquanto sujeito singular (CHARLOT, 2014, p. 56).

Charlot (2000) concebe a educação como um movimento contínuo de construção e reconstrução por si e pelos outros. A educação é vista como um processo relacional e inacabado.

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Por isso, compreender os conceitos de educação em destaque, consolidam nosso entendimento de que a Educação Integral é um caminho a ser percorrido na busca de experiências múltiplas que priorizem a construção do conhecimento em sua relação com o mundo e com o outro, não privilegiando apenas os aspectos cognitivos.

Neste sentido, é importante reforçar que o respeito às culturas e identidades de todos os envolvidos no processo educativo são condições *sine qua non* para seu pleno desenvolvimento. Candau (2009) em consonância com as afirmações de Charlot (2014) nos convida à refletir sobre essa necessidade de promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. A autora destaca, ainda, a construção de uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2009, p. 59).

A afirmação de Charlot (2014) também dialoga com Saviani (2005) e, neste sentido, podemos retomar a análise ontológica que Saviani(2005) faz em relação ao conceito de trabalho, associando-o à educação, que já foi apresentada neste capítulo. De acordo com o

autor, a educação é uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 129). É também “exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2005b, p. 12). Saviani apresenta uma compreensão sobre a natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção (SAVIANI, 1984, p. 6). O autor situa a educação como

[...] referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 1984, p. 6).

Esta pesquisa buscou perceber, por meio das narrativas docentes, em que medida esses aspectos referentes às concepções de educação, educação integral e práticas pedagógicas se materializam no cotidiano escolar em meio às diversidades sócio-históricas e culturais. Sabemos que as ações pedagógicas desenvolvidas são intencionais e perpassam por esse repertório do docente. As escolhas e o olhar do professor sobre todo o processo de ensino advém da forma como concebem a educação e de como consolidaram sua existência e identidade por meio de suas interações sociais.

Ainda, destacando o aspecto social e relacional da educação, Pimenta (1997) pactua da mesma compreensão de Saviani ao afirmar que

A humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência (PIMENTA, 1997, p. 84).

Para nós, os conceitos de Educação apresentados até aqui, bem como este, no qual Pimenta (2011) afirma que a educação é uma prática social e dialética, corroboram com os achados no campo pesquisado no sentido de que

A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação (PIMENTA, 2011, p. 33).

Podemos estabelecer relações entre o conceito apontado por de Pimenta (2011) aos aspectos mencionados por Severino (2005), para quem a educação é trabalho, prática social e simbólica, bem como é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura (SEVERINO, 2005, p. 67).

Segundo Severino (2005) a educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico (SEVERINO, 2005, p. 68). O autor ainda define a educação como atividade mediada e mediadora

A educação é a mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência (SEVERINO, 2005, p. 69).

Ainda, vale elucidar a contribuição do dispositivo legal, a Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que destaca a educação como um processo formativo amplo

A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nesta pesquisa, destacamos o valor da educação enquanto possibilidade de transformação da realidade social. Sabemos que não se trata de fazer da educação a panaceia para todos os males, mas de reconhecer seu papel sistematizador dos conhecimentos historicamente acumulados, e a necessidade de compartilhar esses saberes com as classes “dominadas”, o que revela o pensamento de Saviani a respeito da educação e do papel da escola enquanto meio de ascensão à elaboração do saber

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2005b, p. 77).

Os conceitos de Educação Integral discutidos ao longo do trabalho, baseados em Maurício(2009), trazem a ideia de uma educação que reconhece a pessoa em sua integralidade, e que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias (MAURÍCIO, 2009, p. 27). No mesmo sentido, Guará (2009) defende a educação como direito de cidadania e afirma que para uma inclusão no mundo do conhecimento e da vida é necessário garantir um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro (GUARÁ, 2009, p. 78).

É por meio do trabalho desenvolvido nas escolas, por meio de práticas pedagógicas intencionais e planejadas, que podemos perceber o engajamento com uma proposta de Educação Integral comprometida com o ensino, que possa levar os alunos à reflexão sobre a sociedade na qual estão inseridos e a partir daí se constituírem como cidadãos críticos.

Assim, a Didática, que tem como foco o ensino, ganha relevância neste contexto e emerge como referencial teórico que possibilita compreender os aspectos presentes nas práticas pedagógicas que confluem neste caminho. Essa concepção de educação como forma de socialização dos saberes com a finalidade de promover um ensino transformador e emancipatório, se mostrou no relato das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa que será apresentado no capítulo 4.

Consolidando o nosso pensamento em torno de uma educação transformadora, de caráter integral, buscamos em Severino (2008) a concepção de educação enquanto mediação para a construção da cidadania à medida em que investe na perspectiva do sujeito na construção da condição de cidadania, e ao mesmo tempo na perspectiva dos sujeitos sociais investe na construção da democracia. Para Severino (2008)

À educação cabe, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias dessas mediações, num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e superação de sua inércia de entropia, em como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada (SEVERINO, 2008, p 309).

No sentido mais amplo da concepção de educação, o autor também destaca a impossibilidade da neutralidade política e técnica, uma vez que estamos imbricados numa cultura, inseridos num contexto histórico e social marcado por diferenças. Essa discussão emerge no contexto da Educação Integral que aposta numa proposta pedagógica mais ampla

na qual há uma urgência em compreender os sujeitos numa perspectiva que integre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Severino (2008) afirma que a educação

[...] deve ser assumida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. Em suma, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens... (SEVERINO, 2008, p. 309).

Dialogando com Brandão (2007) destacamos, ainda, um conceito de Educação para além da organização escolar. Esse pensamento também se relaciona às concepções de Educação Integral presentes nesta pesquisa no que tange ao uso dos espaços não escolares para desenvolvimento de práticas pedagógicas, da valorização dos territórios educativos e do conceito de Cidades Educadoras.<sup>8</sup> Para Brandão (2007)

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática [...] (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Assim, tomamos a educação de forma ampla, reconhecendo a multiplicidade de suas formas, mas destacamos o papel da educação realizada no espaço escolar como forma de possibilitar mudanças na nossa realidade social. Mesmo que seja categorizado no campo das utopias, o desejo é de que a educação seja de fato um processo de humanização, e se torne força de transformação da sociedade, e não de reprodução e alienação.

### **2.3 Construção da identidade docente: percepções a partir dos *flashes* narrativos**

Na busca pelo objetivo de compreender os aspectos referentes às práticas pedagógicas dos docentes no contexto da educação integral, se fez necessário perceber como

---

<sup>8</sup> Cidades Educadoras consiste em um movimento iniciado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, com o objetivo do trabalho comum de cidades em projetos e atividades que promovam a qualidade de vida dos habitantes, por meio da participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras (OLIVEIRA e SANTOS, 2018, p. 24).



se deu a inserção desses profissionais na carreira docente, compreendendo suas trajetórias e percursos formativos. Além disso, resgatar as memórias sobre as experiências desses sujeitos enquanto estudantes se fazem pertinentes aqui, no sentido de observar os aspectos reveladores dessa identidade docente, presentes nas narrativas.

Em relação à docência, podemos afirmar que é uma profissão que traz consigo a experiência de como ela se configura pela visão do aluno que sempre se submeteu à situações escolares, de ensino, ou de cultura escolar. Neste sentido, aparentemente, não é novo para o recém professor o ambiente da sala de aula e o conjunto experiencial que ele traz no papel de aluno. Mizukami e Reali (2002) afirmam que no caso específico do docente, a formação inicial é

considerada uma ponte ritual entre o mundo do aluno e o mundo do professor [devendo assinalar o] período em que a prática do ser professor é inicialmente informada pelas teorias educacionais e ocasião em que a metamorfose entre o papel de ser professor e de aluno começa a ocorrer (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 124).

Autores como Pérez Gómez (2001) (apud Pinto 2015) enfatizam a escola como um lugar de “cruzamento de culturas” que provocam tensões, aperturas, restrições e contrastes na construção de significados e na formação de condutas. (PINTO, 2015, p. 117). Neste sentido destacamos nas narrativas essas tensões vividas e narradas pelos docentes em relação às adaptações ao contexto escolar:

***Professor Cezar***

*No quinto ano estava em uma escola nova, tinha mudado de bairro. Tive que me adaptar à escola, os colegas e aos novos professores, no entanto a adaptação foi muito positiva, era destaque da turma em Geografia, Ciências e História*

***Professora Silvana***

*Minha trajetória na Educação Básica foi repleta de mudanças de escolas, entre públicas e particulares. Meu pai era constantemente transferido de cidade e geralmente no meio do ano letivo. Essas mudanças me fizeram passar por 11 escolas diferentes até o Ensino Médio e me tornaram uma estudante bem resiliente.*

Nesses trechos destacados os relatos reforçam a ideia de adaptação à contextos novos e destacam aspectos positivos sobre a mudança demonstrando resiliência em relação a este aspecto. Uma audácia interpretativa de minha parte faz supor que a abertura desses profissionais para o engajamento em novas propostas de trabalho podem ser reverberações ou ecos dessa trajetória.

Além desses aspectos, foi possível verificar as percepções sobre as realidades sociais pelas quais os professores passaram durante o período escolar. O trecho da narrativa do professor Paul revela que, desde a infância, as questões sociais o incomodavam e que, de alguma forma, essas experiências construíram a sua visão de mundo em relação à empatia e luta por uma sociedade menos excludente e mais igualitária.

***Professor Paul***

*Então esse negócio me marcou de alguma forma, de me chamar a atenção de que nem todo mundo tinha a mesma vida que eu tinha. Porque eu nasci em berço de ouro. Eu tive privilégio, por mais que depois a nossa vida financeira tenha piorado, termos perdido o padrão, eu nasci numa condição de vida muito boa. Foi o que começou a me despertar esta questão. Aí eu estudei até a quarta série em Escola Estadual e mudei aqui para o Padre Eustáquio. E na antiga quinta série eu fui para Colégio F. O. que foi muito importante por conta dos Franciscanos. Então o trabalho em cima da visão Franciscana de mundo, a atenção com os pobres, a atenção à uma sociedade mais solidária, mais igualitária, uma crítica ao luxo e à riqueza, um olhar para o próximo, isso foi muito importante na minha formação.*

Outro ponto relevante neste trecho revela a importância da cultura escolar na sua formação. Ao citar que a escola o influenciou pelo trabalho educativo realizado numa perspectiva integral e voltada para as questões sociais. Libâneo (2004) revela que a cultura escolar se caracteriza pelos significados, modos de agir e pensar, valores e comportamentos que mostram a identidade da escola e das pessoas que ali estão. Também afirma que a cultura da escola é o que sintetiza o sentido que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar, perceber e agir (LIBÂNEO, 2004, p. 33).

As análises compreensivas-interpretativas das narrativas tem demonstrado o alto valor que os professores dão à sua trajetória escolar. Em todas as narrativas os aspectos referentes à construção de uma auto-imagem enquanto “bons” alunos foi reforçada.

***Professora Isa***

*Minha trajetória como aluna foi bem proveitosa em todos os aspectos. Sempre fui boa aluna e tirava notas altas as melhores da classe sempre interagi bem com os colegas.*

***Professora Ana***

*Na minha adolescência estudei em escola pública e na infância do segundo ao quinto ano também eu e os meus colegas tínhamos muito respeito e medo dos professores existia a reprovação e as notas eram distribuídas em poucos trabalhos e muitas provas. Estudávamos bastante para conseguir aprovação (Trecho da narrativa (auto)biográfica do professora Ana, 2018).*

***Professor Junior***

*Em toda minha trajetória estudantil o respeito e a disciplina eram meus pontos fortes tanto com os professores e funcionários e também com os colegas de classe.*

***Professora Silvana***

*Era boa aluna em praticamente todas as matérias e gostava de praticar esportes na escola e fora dela – vôlei e handebol. Também fazia aulas de dança, violão e canto. Considero que minha formação educacional foi bem variada, porém não era oferecida exclusivamente pela escola.*

***Professor Cezar***

*No quarto ano do primário em Concurso de Redação da escola a minha foi uma das três melhores. Pena que não consegui ficar em primeiro, o primeiro lugar ganharia uma bicicleta.*

Os trechos acima afirmam a existência de um modelo educacional centrado na disciplina, no rigor avaliativo e na competitividade, mas essas características não foram apontadas como memórias negativas pelos professores. Apesar de ressaltarem os aspectos em relação ao bom desempenho escolar, dois professores evidenciaram aspectos de um comportamento fora do estereótipo de bons alunos:

***Professor Junior***

*Um fato marcou e sempre vem a memória em um dos poucos descuidos no meio do pátio comecei uma discussão com um colega e sem querer soltar um palavrão para meu azar esse momento foi presenciado pela professora de educação física justo a aula que iria acontecer naquele momento ao chegar na quadra todos assentados na arquibancada levei aquela bronca na frente de todos.*

***Professora Isa***

*De vez em quando aprontava uma ou outra traquinagem. Me lembro de um dia quando estudava à noite no ensino médio. Eu e minhas amigas queríamos ir em uma festa e inventamos para a diretora que precisávamos sair mais cedo para cantar em um coral de aniversário de uma senhora idosa e a diretora nos liberou para sairmos da escola. Sempre que encontramos alguém do grupo de amigos sempre recordamos desse fato que ficou marcado em nossa vida de estudante.*

As memórias evocadas pela escrita das narrativas dão forma ao vivido e à experiência. Segundo Delory (2008) a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56, grifo do autor). Assim, a trajetória escolar como parte da identidade docente toma forma a partir de cada relato, e nos faz crer no valor das experiências para a construção da profissionalidade docente.

Tardif (2002) reforça que antes mesmo de começarem o ofício na docência, os professores já sabem o que é o ensino devido à sua história escolar anterior. Ainda, esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e persiste através do tempo, e mesmo a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Com as experiências escolares vários “modelos” de profissionais são criados em nossas estruturas mentais. Avaliamos o tempo todo os “maus professores” e os “bons professores” de acordo com padrões criados socialmente e com as visões de mundo que construímos ao longo da vida. Nas narrativas esses modelos ficam evidentes quando os

participantes da pesquisa revelam características de cada professor: exigente, ensinava bem, era calma, valorizava o que os alunos faziam. Ou em contrapartida: não ensinava nada, era mal educada, gritava, tínhamos dificuldade em aprender, era brava entre outros aspectos.

***Professora Ana***

*No segundo grau fui estudar no Instituto de Educação e fiz Magistério. Tinha um ótimo professor de Português. Ele exigia muito da disciplina mas ensinava muito bem. Ao entrar em sala todos levantavam e oravam com ele o “Pai Nosso”. Por outro lado, tínhamos uma professora de Física que era um fiasco. Não ensinava nada e tínhamos muita dificuldade de aprender.*

***Professor Denis***

*A experiência que marcou profundamente minha vida de estudante foi a professora de português. Ela ficava orientando o tempo todo para falarmos corretamente, pois falava tudo no singular e ela não dava tréguas, enquanto não passamos a falar as palavras no plural .*

***Professor Cezar***

*Ficou marcado uma professora que eu tive no primeiro ano do primário que era muito brava, mal educada, gritava muito com a turma. Para ela tudo que a gente fazia estava mal feito, errado. Não estava conseguindo aprender direito, mudei de sala, peguei uma professora bem calma e tranquila que valorizava o que a gente fazia.*

***Professora Silvana***

*Tive alguns professores muito bons, mas nenhum que tenha me marcado por suas práticas ou pela forma inovadora ou reflexiva de trabalho. O aluno quase sempre foi “dependente” dos ensinamentos do professor. Lembro-me de uma vez, em Barbacena, quando estudava no colégio Imaculada Conceição. Estava na quarta série e a professora pediu que trouxéssemos um livro para a aula, e uma toalha ou esteira. A escola tinha muitos locais com árvores, grama, plantas e adorava ficar por lá na hora do recreio. Quando percebi que a leitura daquele dia ia ser num dos jardins da escola, deitada na grama, fiquei muito empolgada. Ficamos uma hora lendo, e todos da sala gostaram dessa experiência. Pena que não se repetiu depois.*

No último trecho em destaque o aspecto da falta de continuidade das práticas pedagógicas também é reforçado, bem como a necessidade que os alunos, de modo geral, tem em relação à participarem de experiências novas em relação ao estudo. Para essa professora o simples fato de ter experimentado aulas ao ar livre foi algo marcante em sua trajetória.

Esse aspecto mencionado também dialoga em outra perspectiva com a necessidade de atividades que proporcionam uma formação integral dos sujeitos, e nesse sentido o trecho dos professores Silvana (2019) e Paul (2018) trazem essa dimensão da formação integral dentro e fora da escola, numa dimensão mais alargada da compreensão de concepção de Educação Integral com a qual essa pesquisa partilha.

***Professora Silvana***

*Minha mãe tinha uma biblioteca em casa, e tínhamos amplo acesso aos livros. Ela também comprava livros infantis e revistinhas em quadrinhos para mim e para minha irmã, sempre tivemos contato com os livros. Também assistíamos a filmes juntas e meu pai sempre ouvia música*

*brasileira e internacional, nos mais diversos estilos. Também escutávamos o rádio e a televisão era vista, mas sem excessos.*

***Professor Paul***

*Mas na escola essa atenção dos Franciscanos na questão para além do conhecimento, essa educação mais humanística foi importantíssima na construção da minha mentalidade como pessoa e como cidadão e como um professor depois, porque a minha escolha pela história caminhou também nesse sentido. Então eu tinha essa ideia de usar de meu conhecimento do trabalho como professor em favor daqueles que não tinham acesso à tudo aquilo que eu tinha. Eu sempre tive essa visão. Essa foi minha concepção inicial como educador.*

Para Tardif (2002) é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la na história dos próprios atores. Neste sentido as memórias dos docentes em relação a sua trajetória como estudantes estão intimamente ligadas à “temporalidade do saber”, que contempla os saberes adquiridos no contexto da história de vida que colaborarão na construção dos saberes que terão como docentes. Ainda afirma que os saberes experienciais do início da carreira são “parcialmente uma reativação e uma transformação dos saberes” adquiridos em processos anteriores de socialização escolar, familiar e universitária. Essa construção de saberes reflete na implementação de rotinas de trabalho e na estruturação das práticas pedagógicas (TARDIF, 2002, p. 107).

A relação entre as teorias de Tardif (2002) e as narrativas apresentadas se tornam evidentes quando os professores citam modelos de profissionais com os quais se identificam e outros que repudiam. Relatam também os aspectos que trazem de sua historicidade para a prática docente. Dessa forma, os aspectos que influenciam a profissão docente advêm de suas crenças, ideias, opiniões e conhecimentos, influenciando suas decisões em sala de aula (MIZUKAMI; LOURENCETTI, 2004). As narrativas abaixo revelam este aspecto.

***Professora Ana***

*A professora de Física é o exemplo do que eu não queria ser: preguiçosa, sem vontade de ensinar, fumando em sala.*

***Professora Isa***

*Os meus atos como estudante traz para a vida profissional aspectos até mesmo comportamentais como o aluno pensa, age, seu comportamento, pois como estudante, apesar das ótimas notas, eu aprontava um pouco, conversava. Me faz pensar em tentar compreender o aluno na sua totalidade como ser pensante com muita energia para gastar.*

***Professor Cezar***

*A lição é procurar ao máximo dar ouvidos aos alunos ter educação e se portar como educador dando a devida atenção para os alunos.*

***Professora Silvana***

*Talvez, por isso, hoje eu tente ser uma professora que estimule a independência intelectual dos meus alunos e a formação de cidadãos críticos e participativos na escola e fora dela.*

***Professor Júnior***

*Principalmente dentro da minha aula procuro chamar atenção individualmente e tentar absorver um pouco do que aquele indivíduo está passando naquele momento e da melhor forma tentaremos resolver a situação.*

Podemos retomar as palavras de Ball (2015) ao afirmar que as escolas se constituem por diferentes gerações e de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem. Ball (2015) relata que os professores podem estar fixados em diferentes ondas de inovação e de mudança (BALL, 2015, p. 18). Portanto, coadunamos com Ball (2015) ao perceber nas narrativas docentes os aspectos identitários, geracionais e das disposições individuais de adesão às mudanças no contexto educacional.

### 3 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para compreendermos a Educação Integral em suas nuances, na busca da construção da “nossa narrativa”, se fez necessário realizar um estudo histórico dos fatores que influenciaram as perspectivas atuais do que compreendemos como Educação Integral, tempo integral e ampliação da jornada escolar. Ressaltamos ainda que ao longo do tempo foram várias as tentativas de implementação de EI, e que todas apresentaram interrupções e incongruências. Assim, avaliamos que, quanto mais forem estudados e compreendidos os processos de construção e efetivação da Educação Integral, nos contextos escolares, mais chances teremos de resistir contra o desmonte das políticas públicas educacionais.

#### 3.1 Educação Integral: perspectiva histórica e o contexto brasileiro

Para discutir o conceito de Educação Integral, ora abordado, é necessário resgatar a historicidade e complexidade do termo, a fim de compreender os conceitos e concepções que têm sido utilizados na contemporaneidade. Ao longo deste capítulo os leitores perceberão que a Educação Integral perpassa por vários momentos na história da educação e que essa influencia histórica determina as bases do que compreendemos hoje por Educação Integral. Assim, dialogando com os objetivos desta pesquisa, chegaremos à concepção de Educação Integral com a qual compactuamos.

Desde a antiguidade há registros sobre os anseios por uma formação humana mais completa. Ao retomarmos a Paidéia<sup>9</sup> grega percebemos a importância dada à formação do corpo e do espírito e de uma concepção de que “o Homem se forma por meio de uma concepção ampliada de educação” (COELHO, 2009, p. 85). Em seus estudos, Jaeger (2001), destaca a ampliação da palavra Paidéia com os sofistas, tanto em termos de importância quanto de amplitude de significado, que passa a “englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais” (JAEGER, 2001, p. 335). O autor também revela a existência de uma educação formal dos sofistas que partia da totalidade das forças espirituais para além do conhecimento da linguagem. Ainda:

---

<sup>9</sup> Paidéia resultado do processo educativo que se prolonga por toda vida, muito para além dos anos escolares. A *Paidéia*, vem por isso a significar “cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o homem tornado verdadeiramente homem”. (MARROU, Henri-Irénéé *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EPU, 1966, p. 158).

É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofisticada. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 2001, p. 342-343).

Desse modo, percebemos que a busca de uma formação mais completa para os gregos englobava vários aspectos da vida humana, os intelectuais, os físicos e metafísicos, bem como os estéticos e éticos.

Caminhando um pouco mais nesta linha do tempo, a qual este capítulo se dedica, percebemos uma lacuna sobre o tema durante alguns séculos, sendo retomada a discussão apenas com a constituição da escola pública, no século XVIII, com a Revolução Francesa. É importante destacar, neste período, o pensamento dos jacobinos que propunham uma educação comum, radicada na formação integral, priorizando a aquisição e o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (BOTO, 1996, p. 183-185).

Já com movimento anarquista, que se estabeleceu na segunda metade do século XIX, baseado nos ideais de liberdade, igualdade e autonomia também se constituíram as bases para a educação integral. É importante destacar que no Brasil, o pensamento anarquista também influenciou as concepções de Educação Integral.

São vários os pensadores e educadores que despontam neste período como Bakunin,<sup>10</sup> Proudhon,<sup>11</sup> Proudhon, Paul Robin, Ferréry Guardia e Sebastien Faure.<sup>12</sup> Notadamente Bakunin propunha uma educação integral e igualitária para todos, independentemente da classe social, e não apenas para os burgueses.

A proposta de Educação Integral propagada neste período se constituía como progressista e emancipadora, porém essa característica, necessariamente, não perpassa toda a história da Educação Integral, existindo, portanto, outros movimentos e correntes político-filosóficas.

---

<sup>10</sup> Mikhail Bakunin (1814-1876) - filósofo russo, na Alemanha fez parte do grupo “jovens hegelianos. Sua filosofia voltou-se para o socialismo. Para ele a educação em papel fundamental na revolução social (GALLO, 2002, p. 21-29).

<sup>11</sup> Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) - filósofo francês. Foi o primeiro revolucionário a reivindicar para si o título de “Anarquista”, para ele a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais (GALLO, 2002, p. 21-29).

<sup>12</sup> Bakunin, Kropotkin, Proudhon, Malatesta, entre outros pensadores do movimento anarquista procuraram estabelecer assim, a partir de conceitos políticos mais amplos, as bases teóricas da educação integral. Coube a Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure experimentar a adoção desses princípios, concebendo-os no cotidiano das instituições escolares que criaram/dirigiram (COELHO, 2015, p. 5).



Retomando a linha do tempo e remontando a história da Educação Integral brasileira, percebemos ecos das correntes político-filosóficas em sua tecitura ao longo de décadas. É importante ressaltar que a Educação Integral esteve presente em diversas propostas desde o início do século XX.

Podemos destacar o início deste debate no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito em 1932, em que se preconizava uma escola articulada com todas as instituições interessadas na tarefa de educar. Cavaliere (2002) afirma que várias experiências educacionais escolanovistas, desenvolvidas durante o século 20, apresentavam características consideradas constituidoras da concepção de Educação Integral.

Assim, como uma renovação da escola que fosse capaz de alcançar áreas mais amplas da cultura, da socialização, cidadania e preparação para o trabalho surge a expressão “Educação Integral”. Essa concepção defendia o aumento da jornada escolar.

As experiências da Escola Parque de Anísio Teixeira, na década de 40 e a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro, nas décadas de 80 e 90, também foram marcos importantes nas tentativas de implementação da Escola Integral. Segundo Moll (2012), cada um deles pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, pautado pela reorganização do trabalho pedagógico e aproximação da comunidade. Ainda hoje, na concepção de Educação Integral com a qual coadunamos, encontramos ecos destes conceitos fundamentais para a Educação Integral.

Outro fator importante para a construção da concepção de Educação Integral foram os movimentos de cultura popular, no qual Paulo Freire se destaca como representante na década de 60. Dentre os movimentos podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MPC) e o Centro de Cultura Popular (CPC), ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), que pensavam a Educação Integral como uma relação intrínseca entre educação, política e cultura. Tal conceito estava além da ampliação do tempo escolar.

As experiências da década de 60 não avançaram no contexto histórico e político de 64, e apenas foram retomadas na década de 80 com os movimentos de redemocratização e movimentos sociais. Neste sentido podemos citar Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), iniciativa do governo do presidente Itamar Franco (1992-1994) como tentativas de implementação de Educação Integral. Percebemos períodos de lacunas e descontinuidades na história da consolidação da Educação Integral no Brasil. Assim, destacamos que a Constituição Federal de 1988, apesar de não constar o termo Educação Integral, corrobora

para uma concepção de Educação Integral ao afirmar que a educação é um direito humano, dever da família, da sociedade e do Estado, alargando e ampliando o conceito de educação e incluindo outros agentes além da escola.

Outro ponto importante que trouxe à tona novas discussões neste campo foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, em que se determinou o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, à critério dos sistemas de ensino. Essa nova lei foi um marco importante por conseguir colocar em pauta várias questões pendentes no contexto da educação básica, educação especial e profissional. Oliveira e Santos (2018) também destacam a retomada do tema da educação em tempo integral no país, em decorrência do movimento das Cidades Educadoras<sup>13</sup> e pela criação do “Programa Mais Educação” (OLIVEIRA e SANTOS, 2018).

Assim, no ano de 2007, o Ministério da Educação e Cultura, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, criou o “Programa Mais Educação”, visando a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Vários municípios aderiram ao programa tornando possível a implementação das Escolas de Tempo Integral. A partir de então, há registros de experiências muito bem sucedidas no âmbito da Educação Integral, como o caso do município de Belo Horizonte, citado inclusive em livros e cadernos do Ministério da Educação (MEC).

Neste contexto histórico, no ano de 2010 foi encaminhado ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), em forma de projeto de Lei nº 8.035/2010. Este plano apontava dez diretrizes e vinte metas e estratégias para sua concretização e orientava o caminho da educação brasileira pelo período de 2011 à 2020. Após anos de tramitação este projeto tornou-se a Lei nº 13.005/2014, no ano de 2014, e entre as metas contidas nele destaco aqui a meta (6) sobre a Educação Integral que deverá ser ofertada em 50% das escolas e em pelo menos 25% das matrículas da educação básica, até 2024. Assim, percebemos que o processo de constituição e consolidação da Educação Integral não se faz apenas no campo educacional e filosófico, mas no campo político em território de disputas e conflitos.

Deste modo, afirmo que os debates sobre a Educação Integral no país se fazem necessários no contexto histórico atual frente à nova configuração política econômica enfrentada, pois com o novo governo implantado no Brasil em 2016, várias mudanças foram

---

<sup>13</sup> Cidades Educadoras consiste em um movimento iniciado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, com o objetivo do trabalho comum de cidades em projetos e atividades que promovam a qualidade de vida dos habitantes, por meio da participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras (OLIVEIRA e SANTOS, 2018, p. 24).

incorporadas no contexto da Educação Integral e do Programa Mais Educação, que passou a chamar “Novo Mais Educação” e trouxe mais do que uma mudança nominal, alterando concepções e eixos estruturantes que diferem do programa inicial “Mais Educação”. Essas mudanças apontam prejuízos para a organização da Educação Integral nos municípios, como cortes do programa, redução e atraso de verbas para implementação de oficinas e compra de materiais.

Assim, concordamos com Leite (2017), ao afirmar que este campo é um território de concepções diversas e antagônicas, em constante disputa, pois de um lado está o direito à educação com foco do processo educativo no sujeito social e de outro a educação como direito à mercadoria e acumulação de capital conforme os ideais neoliberais.

Como foi destacado na introdução deste capítulo, a contextualização histórica da Educação Integral nos levaria à compreender a concepção com a qual partilhamos atualmente. Neste território, entre as concepções de EI que se destacam no meio acadêmico, abordaremos nesta pesquisa a concepção de Maurício (2009):

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

Em acréscimo à concepção apresentada por Maurício (2009), adotamos também as reflexões de Guará (2009) que acrescenta a formação humana e o direito à cidadania em sua concepção.

De todo modo, a associação entre educação e desenvolvimento integrais conduz à reflexão sobre as condições que favorecem a formação humana de crianças e adolescentes. Para isso, buscamos fundamentar as bases da educação integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança (GUARÁ, 2009, p. 72).

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente

prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro (GUARÁ, 2009, p. 78).

De acordo com estas concepções, compreender de que modo o trabalho docente dialoga e se constitui nesta perspectiva é um campo fértil de investigações. Assim, principalmente a partir de 2007, encontramos várias produções sobre a Educação Integral no meio acadêmico em decorrência da implementação de programas indutores da EI, como exemplo o “Mais Educação” (2007) já citado. Do mesmo modo observamos uma polissemia em relação às concepções de Educação Integral, tanto enquanto conceito, como em formas de organização/implementação de projetos de acordo com contextos sociopolíticos e teórico-filosóficos.

Portanto, ao pesquisar a Educação Integral, dada sua relevância no contexto atual, tornou-se imprescindível mapear os estudos já realizados nesta temática a fim de constituir um referencial da produção teórica que possa contribuir com os objetivos deste estudo. O período considerado para a pesquisa foi de 2006 a 2018, pelo fato de que vários programas e projetos foram implementados a partir de 2006, a saber, o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte (2006) e o Programa Mais Educação (2007). O recurso de busca utilizado se deu por assunto e a pesquisa foi realizada pelo Catálogo teses e dissertações da CAPES no ano de 2018.

Os primeiros descritores pesquisados foram “Programa Escola Integrada” e geraram um resultado de vinte e sete pesquisas, sendo vinte da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), três da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), uma da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), dois da Pontifícia Universidade Católica (PUC), uma da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O material analisado foi organizado em um quadro, para melhor visualização (APÊNDICE H).

As pesquisas encontradas também traçaram um panorama histórico da Educação Integral no Brasil e apresentam conceitos de Educação Integral e dos programas específicos aos quais se relacionam, sendo estes os pontos em comum das pesquisas.

Os resultados indicaram que a experiência de Educação Integral do município de Belo Horizonte foi a mais citada. Muitas pesquisas estão especificamente no campo de políticas públicas e outras áreas do conhecimento como Nutrição, Gestão e temas ligados à religiosidade. No que se refere ao enfoque das narrativas docentes dos professores da Educação Básica Fundamental, no contexto da Educação Integral, não foi detectada ênfase específica.

Nos estudos investigados, ao analisar as referências mais utilizadas pelos autores percebe-se que a bibliografia recorrente dialoga com os estudiosos como Miguel Arroyo (2002, 2012), Jaqueline Moll (2002, 2009, 2012), Ana Maria Cavaliere (2009), Juarez Dayrell (2008) entre outros.

As contribuições das pesquisas resultantes desta primeira busca não foram suficientes para abarcar o campo de estudo que este projeto se propõe. Assim, no intuito de explorar outras pesquisas que pudessem oferecer um panorama das produções sobre o tema, utilizamos novos descritores para mapear os estudos realizados numa perspectiva mais ampla de Educação Integral. Utilizamos, nesta segunda busca, o descritor “Educação Integral”.

Não foi surpresa o achado de 661 pesquisas neste campo, por se tratar de tema amplo e utilizado em várias áreas do conhecimento, inclusive nas áreas da saúde. Então aplicando o filtro de “educação” aparecem 463 pesquisas, refinando para área de concentração aparecem 302, por nome do programa 262, e por universidades em vários estados e cidades do país o total de 118, a saber, Rio de Janeiro - dezoito pesquisas, Juiz de Fora - 26 pesquisas, Pernambuco - 27 pesquisas, Paraná - 24 pesquisas e São Paulo - 23. Esses dados encontram-se organizados num quadro para melhor visualização (APÊNDICE I). Entre as pesquisas encontradas, selecionei apenas as que dialogam de alguma forma com o objeto desta pesquisa, por uma questão de relevância e pertinência.

A partir dos resultados encontrados, uma pesquisa que se destacou, foi a dissertação de Gonçalves (2012) que analisou a própria prática pedagógica e de um coletivo de educadores de uma escola de Educação Integral, do município de Juiz de Fora/MG. Sua pesquisa demonstrou que a concepção de Educação Integral do coletivo da escola implicava num compromisso emancipador. Ressaltou também a importância da atuação da escola de forma significativa na construção da liberdade pessoal e crítica de cada um, através de um processo de formação humana e permanente. Ainda revelou que

[...] um projeto educativo integral emancipatório centra-se na legitimação de modos contra-hegemônicos e contra mono culturais das práticas cotidianas, onde não se trata apenas de estar numa escola de tempo integral, mas sim trabalhar as potencialidades dos conhecimentos, das diferenças, enfim, das singularidades e das redes de subjetividades que compomos integralmente (GONÇALVES, 2012, p. 134).

Relevante destacar a pesquisa realizada por Farion (2016) que identificou, mapeou e caracterizou experiências metodológicas de professores nos Centros de Educação Integral do município de Curitiba/PR. Sua pesquisa identificou que há necessidade da construção de

currículos e programas escolares integrados e interdisciplinares, com participação da comunidade escolar, visando a formação global e não fragmentada. Ela destaca que “há necessidade das escolas assumirem o tempo ampliado como seu e a Educação Integral como sua meta. Esta nova forma de se conceber, impulsionaria processos internos de discussão e reconfiguração de culturas e rotinas para o dia inteiro” (FARION, 2016, p. 148).

Assim, podemos verificar que o campo de estudos sobre Educação Integral é vasto e amplo, com recortes e nuances em várias áreas do conhecimento. Conforme afirmam os autores Gonçalves (2012) e Farion (2016), se faz necessária a produção e a ressignificação de outras redes de conhecimentos, “sujeitos e fazeres saberes”, bem como novos estudos sobre ao impacto da alteração da forma escolar tradicional, do ambiente educativo e da ação docente, são necessários para aprofundar o tema.

### **3.2 Programas e Projetos de Educação Integral**

Como vimos até aqui, a Educação Integral está presente no cenário educacional há algumas décadas, porém a partir de iniciativas mais recentes no sentido de ampliação do tempo escolar esse tema tomou lugar de destaque, como mencionado nas páginas anteriores.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 vários programas e projetos estão sendo implementados no sentido de garantir a ampliação do tempo escolar e melhoria na qualidade do ensino.

É importante salientar que toda política educacional só terá sentido se incorporada e compreendida pelos sujeitos envolvidos no processo, sob pena de não ser implementada ou esquecida, como afirma Ball (2012) a política não é “feita” em um ponto no tempo, é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora, sendo analisada, revisada, dispensada ou simplesmente esquecida.

#### **3.2.1 Programa Mais Educação e Novo Mais Educação**

Dentre as ações recentes para a implementação da Educação Integral no país, o Programa Mais Educação (PME) surge como um marco histórico, uma vez que sua criação possibilitou um aumento significativo de adesões ao movimento de ampliação de jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Com o programa, novos desafios e

possibilidades circundavam o ambiente educativo na busca de reconfigurações das práticas pedagógicas e construção de novos olhares para o cotidiano escolar.

Em recente artigo publicado, Oliveira e Santos (2018), mencionam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – (2017) em relação ao PME, afirmando que desde 2010 o número de matrículas em Educação Integral no Ensino Fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. Acrescentam que no ano de 2013 esse crescimento foi de 45,2%, resultado da ampliação do PME. Para finalizar, em 2014 o PME chegou a 60 mil escolas, atingindo mais de 4 milhões de matrículas e em 2015 aproximou de 4,5 milhões (OLIVEIRA e SANTOS, 2018, p. 11).

Desse modo, cabe a esta pesquisa detalhar a implementação, o histórico e os desdobramentos atuais deste programa que foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no intuito de fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

Seus objetivos eram contribuir para a formação integral dos estudantes por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, articular visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

O Programa Mais Educação trazia em sua essência, quando da sua criação, as metas de melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, a garantia da proteção social da assistência social e a formação para a cidadania. Ainda como meta destacava-se a contribuição para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar.

A atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), situadas em capitais e regiões metropolitanas. As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes.

Os eixos norteadores do Programa traziam a centralidade dos sujeitos, privilegiando a lógica da valorização das culturas e identidades locais por meio de fortalecimento dos vínculos com o território no qual estavam inseridos.

Outro ponto de destaque que o programa privilegiava era a prevenção e combate do trabalho infantil, da exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante essa integração comunitária.

Foram diretrizes do programa a ampliação do tempo e do espaço educativo pautado pela noção de formação integral e emancipadora, bem como promover a articulação entre políticas públicas que compõem o Programa. Assim como, integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das escolas participantes, e contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo dos estudantes.

Além dessas, outra diretriz fundamental era fomentar a participação das famílias e comunidade nas atividades, bem como de toda a sociedade e de ONG's. Deste modo Moll (2009) destaca que:

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (MOLL, 2009, p. 33).

É importante destacar que mesmo sendo um programa que trouxe excelentes benefícios para a sociedade, principalmente em comunidades mais pobres, sua formulação e implementação ocorreram em meio à tensões e contradições políticas, filosóficas e conceituais. Segundo Mendonça e Leite (2018), essas tensões operam nos padrões de poder, dominação-subalternização à medida em que alguns grupos buscam na eficiência e modernização do mercado um modelo de sociedade moldado na lógica mercadológica, enquanto outros dialogam na vertente de uma vida mais digna, pautada pela equidade, democracia e novas relações de trabalho.

Nas pesquisas realizadas, encontramos no Censo Escolar de 2015, os dados referentes ao número de estudantes matriculados em tempo integral. A análise do Censo Escolar revela um aumento crescente do número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares de 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. (Inep, 2018). Aponta também que de 2010 até 2015 esse contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou. Veja o Quadro 7:



**Quadro 7 – Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2008/2014**

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2008	32.086.700	767.492	28.468.696	722.830	3.618.004	44.662
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
<b>% 2008/2014</b>	<b>-11,3</b>	<b>483,3</b>	<b>-15,8</b>	<b>504,7</b>	<b>23,7</b>	<b>136,9</b>

**Fonte:** MEC/Inep/DEED2015. – ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)).

Assim, os dados do censo revelaram que o Programa Mais Educação, principal responsável pela ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral apresentava excelentes resultados. E mesmo em meio às dificuldades de sua implementação, o Programa Mais Educação ganhou fôlego e notoriedade nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff até o ano de 2014, momento em que a crise política e econômica começou a se agravar no país trazendo cortes de verbas e reestruturações de equipes nos ministérios de modo que o Programa Mais Educação deixou de ter a centralidade de antes. O fato é que nas escolas essa crise foi sentida no bolso, pois as verbas passaram a atrasar e muitas não chegaram a tempo para a manutenção dos Programas em funcionamento nas unidades.

Neste contexto histórico recente, as ações do então Ministro da Educação Aloísio Mercadante, tiveram como foco outras prerrogativas que já não dialogavam com o modelo inicial proposto pelo Programa. As tensões e conflitos se agravam e o que passou a vigorar foi um programa descolado da ideia de Educação Integral dos sujeitos, e sim um programa vinculado a uma lógica escolarizada centrada em resultados. O então ministro deixou claro em seu discurso de posse que o programa seria reestruturado com foco na aprendizagem e no reforço escolar em língua portuguesa e matemática.

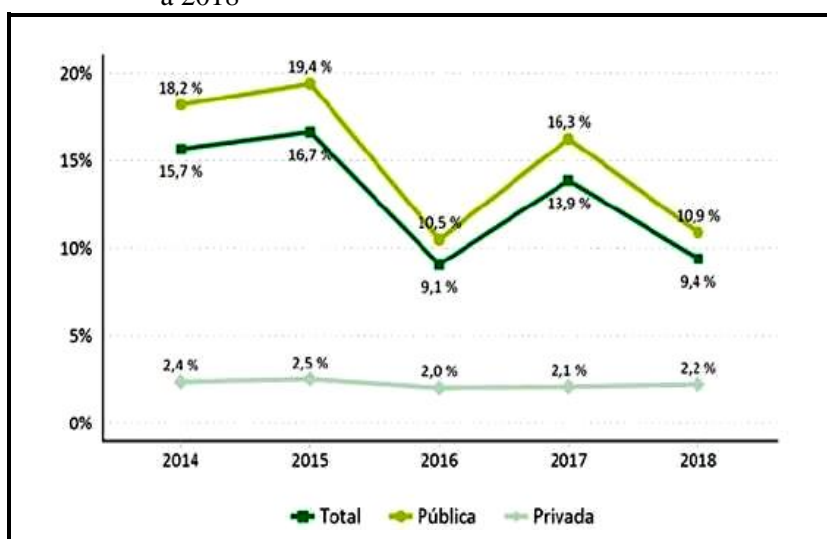
[...] Por exemplo, a educação em tempo integral, que hoje beneficia mais de 58 mil escolas (60 mil escolas, são 58 mil do Mais Educação + 2 mil Ensino Médio Inovador), também não está tendo o resultado previsto. As escolas em tempo integral precisam estar focadas no esforço da aprendizagem nas áreas básicas do conhecimento. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PIBID e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão replantados em 2016 de forma totalmente integrada e coordenada, com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2015).

Deste modo, percebemos que o terreno para implementação do “Novo Mais Educação” já estava sendo preparado e que novas bases o constituiriam. Assim, quando do afastamento da Presidenta Dilma e concretização do impeachment, em 2016, precisamente em 11 de outubro, foi instituído por meio da portaria nº 1.144 de 2016 o programa “Novo Mais Educação” que priorizava a melhoria da aprendizagem de língua portuguesa e matemática.

Com a implementação deste novo programa, com outros objetivos que não dialogam com o primeiro apresentado no Programa Mais Educação, consideramos que a concepção de Educação Integral ficou fragilizada em sua essência e que este outro modelo dialoga mais com a lógica de extensão de jornada escolar. Não estamos defendendo que não seja importante o ensino destas disciplinas, pois sabemos do compromisso de garantia do direito à aprendizagem, mas é imprescindível retomar o debate acerca dos modelos em disputa no contexto atual da educação.

Alguns dos impactos negativos já foram demonstrados pelo Censo de 2018, que revela que no Ensino Fundamental 9,4% dos matriculados no ensino fundamental permaneceram sete horas diárias ou mais em atividades escolares. Se retomarmos os índices percebemos claramente a queda de matrículas a partir do ano de 2016, além das oscilações dos índices neste período, contrastando com os anos anteriores à 2014 onde havia aumento progressivo de matrículas.

**Gráfico 1**– Percentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental 2014 a 2018



**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2019.

Ainda serão necessários novos estudos sobre este o novo modelo inserido no contexto histórico da Educação Integral, a fim de compreendê-lo em sua essência e seu

funcionamento, bem como verificar sua contribuição para o aumento de oferta de matrículas em tempo integral para o cumprimento efetivo da meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a oferta da 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 até o ano de 2024.

### **3.2.2 Programa Escola Integrada (PEI) de Belo Horizonte**

O Programa Escola Integrada (PEI) da prefeitura de Belo Horizonte tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada escolar, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Sua estrutura conta com a colaboração de diversos setores da sociedade, tanto governamentais, como instituições de ensino superior e ONGs. Sua regulamentação foi regida pela Lei nº 8.432/2002 que implementou a jornada escolar de tempo integral no Ensino Fundamental.

O PEI garante nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades pedagógicas, esportivas e culturais. Segundo o documento de orientação do PEI elaborado para as escolas, a matriz curricular deve contemplar 45 horas semanais e nove horas diárias de atendimento aos estudantes, sendo divididos da seguinte forma: 4h e 20min. com atividades realizadas por docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 3h com atividades de diferentes áreas no formato de oficinas e cursos, realizadas por monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais das comunidades; e 1h e 40 min. destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de relaxamento (BELO HORIZONTE, 2012).

De acordo com o programa, os profissionais que atuam em cada escola são: Direção e Coordenação Pedagógica e demais profissionais da escola, Professor Comunitário, Monitores universitários; Professores e estagiários do Programa Segundo Tempo; Monitores de Oficinas; Monitor de Apoio ao Professor Comunitário, Monitor de Apoio ao Usuário de Informática; Auxiliares de Serviços Gerais e/ou Cantineiros. Atualmente, segundo informações disponíveis no *site* da prefeitura de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal.

As atividades do PEI visam contribuir com o desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural dos estudantes. Um dos pressupostos do programa é estabelecer o diálogo com os conhecimentos, equipamentos e serviços da comunidade, bem como possibilitar a articulação de ações intersetoriais de diferentes esferas governamentais.

Nesta perspectiva, os projetos e programas de implementação de Educação Integral tem contribuído com a educação dos estudantes à medida em que criam condições favoráveis de apropriação de tempos e espaços de aprendizagens, de práticas de esporte, de cultura e lazer , além de promover a formação para o exercício da cidadania. O programa está em funcionamento em todas as escolas da rede municipal e sua estrutura já está bem consolidada.

### **3.2.3 Educação Integral: Programa de Contagem/MG**

Assim como na história do país, a história da implementação da EI no município de Contagem/MG, também apresenta vários momentos de expansão e retração de acordo com a política educacional vigente e concepções de Educação Integral que se reconfiguram. Desse modo, elucidarei alguns aspectos relevantes da construção desta política a partir do ano de 2008, com a chegada do “Programa Mais Educação”.

As informações do período mencionado foram retiradas do Relatório de Gestão 2005/2012 e trazem o histórico da implementação da EI nos governos vigentes nesta data. Também foram analisados os documentos recentes que orientam a atual política educacional do município.

Os documentos destacam a implementação do Programa Mais Educação a partir de 2008, com a oferta de atividades optativas agrupadas nos macrocampos, de acordo com o Manual operacional do programa e sua operacionalização era feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassava recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades escolhidas. Neste período a maior parte das escolas do município foi contemplada com o programa.

Neste sentido, reconhecendo a importância das ações para o fortalecimento da Educação Integral, no ano de 2010 foi instituído o Programa de Educação Integral e Integrada de Contagem/MG que trazia como alguns de seus princípios o fortalecimento dos processos de democratização da escola e da educação; a potencialidade e reconhecimento de novos espaços educativos na escola, no bairro e na cidade; a construção de práticas pedagógicas que valorizem o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua diversidade, singularidade e universalidade; a construção de

um currículo que estabeleça conexões entre as diversas áreas do conhecimento e que possibilite o desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas, entre outros.

Como objetivos este programa priorizava integrar as políticas públicas de educação integral e integrada da União, Estado e Município para garantir os direitos sociais; compreender a cidade como território educativo-educador; ampliar os tempos e espaços educativos; contribuir para a redução da evasão e reprovação escolar; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; estimular a cultura, as artes, o esporte e o lazer; ampliar a compreensão do mundo do trabalho e o acesso à formação profissional; possibilitar a valorização das diversidades culturais e sociais; promover a aproximação entre a escola, família e comunidade; entre outros.

A política de EI implementada neste período valorizava ações intersetoriais e compreendia a cidade como um grande espaço promotor de cidadania e cultura. Vários equipamentos públicos foram readaptados e reabertos para oferecer cursos e oficinas gratuitas para as comunidades, independente de idade e escolarização. A Educação Integral acontecia em vários espaços não escolares e sua centralidade estava nos sujeitos.

A partir de 2013, com a troca de prefeitos, várias mudanças ocorreram no modelo proposto anteriormente, sendo que vários equipamentos públicos que ofertavam cursos e oficinas para a comunidade foram fechados. A Educação Integral voltou a se restringir ao espaço escolar e a alguns centros de atividades complementares, que se chamavam “Educartes”. Também foi criado neste período o programa de “Articulação Comunitária” que previa a visita do Articulador Comunitário às famílias para a realização do diagnóstico de seu perfil, bem como do perfil dos estudantes, levantando seus hábitos sociais e culturais, grau de instrução, tempo de convívio familiar e expectativas de futuro. A função do Articulador Comunitário era coordenar as atividades do Programa Mais Educação na unidade escolar e realizar o trabalho de visitas às famílias, coletando dados para alimentar a rede de intersetorialidade do município.

Assim, no ano de 2015, a cidade passou a integrar Rede Global de Cidades de Aprendizagem/UNESCO – *Global Network of Learning Cities* (GNLC), coordenada pelo Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida. A adesão de Contagem foi concretizada por meio do Projeto Comunidade Educadora, que tinha como principais características o fortalecimento de ações intersetoriais e a participação comunitária.

Neste mesmo contexto o “Novo Mais Educação” também foi implantado no município e trouxe várias mudanças a partir da promulgação da Portaria nº 1.144, de 10 de

outubro de 2016. O Programa visa ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes, com complementação de quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, com atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer, priorizando o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática.

Já no ano de 2017, com uma nova gestão municipal, a política da Cidade de Aprendizagem foi redimensionada, e passou a chamar: “Contagem, Cidade de Aprendizagem”, bem como o projeto Comunidade Educadora, que foi renomeado como Articulação Comunitária, mantendo suas características originais e ampliando seu foco com ações que visam a participação da comunidade na escola.

Para orientar o trabalho nas unidades escolares, o Secretário Municipal de Educação, naquele período, estabeleceu as Diretrizes Norteadoras das Políticas Educacionais do município para o período de 2017/2020. O documento apresentado traz como terceira diretriz a Escola em tempo integral e prevê como ações o aumento gradual do tempo de permanência do aluno na escola para assegurar a diversificação de abordagens pedagógicas e a ampliação de situações e oportunidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Também destaca o aprimoramento das condições de desenvolvimento integral do aluno, considerando as dimensões fundamentais da vida: social, intelectual, afetiva, emocional, ética, estética etc. bem como a integralização do currículo escolar, de modo a evitar o paralelismo entre turno e contraturno e a fragmentação dos conteúdos de aprendizagem.

Entre as ações mencionadas, a ampliação do território de ensino e aprendizagem por meio de parcerias entre equipamentos públicos e privados do município e região, tais como museus, casas de cultura, praças, indústrias e centros culturais dialogam com o conceito de Cidade de Aprendizagem.

Outro ponto de destaque entre as ações apresentadas está a vinculação do professor ao regime de 40 horas para dedicação integral ao projeto da escola, evitando a fragmentação do trabalho.

Ainda neste documento, a diretriz de número 6, se refere à Formação dos profissionais do magistério com foco na prática pedagógica. Importante ressaltá-la neste contexto pois dialoga intensamente com a pesquisa no que tange à formação docente em sentido ampliado nas temáticas da Educação Integral.

Nas ações propostas estão previstas a formação continuada de gestores, pedagogos(as), e dos professores de educação infantil. Também é dada ênfase para a formação continuada dos professores alfabetizadores com ênfase na alfabetização em

Linguagem, e na alfabetização Matemática. Porém entre as ações descritas não foram encontradas nenhuma que contemplasse a Educação Integral, mesmo que sejam ofertadas esporadicamente.

Neste sentido, o atual programa do município apresenta diretrizes que dialogam no sentido mais amplo da implementação da educação integral, mas em seu plano de formação apresenta indícios de pactuar fortemente com os princípios e objetivos que orientam o “Programa Novo Mais Educação” no que compete ao reforço pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Será necessário acompanhar a evolução desta proposta em vigor para mensurar de que forma ela contribui para a consolidação de uma Educação Integral, centrada nos sujeitos, e que não seja apenas uma extensão da jornada escolar.

### **3.2.4 Contexto de implementação da Educação Integral nas escolas e desafios da atualidade.**

Um dos aspectos relevantes investigados nas escolas foi a caracterização do contexto de implementação da Educação Integral. Esses aspectos históricos e estruturantes de cada unidade foram descritos no PPP. Alguns aspectos também foram evidenciados em entrevistas narrativas realizadas.

Retomando a trajetória da E. M. Carlos Drummond de Andrade, no ano de 2011 a escola passou atender o Ensino Fundamental e a Educação Infantil somente no 2º turno, devido à uma redução progressiva do número de estudantes matriculados. Segundo observação da escola, o esvaziamento atribui-se a alta rotatividade das famílias da comunidade por motivo de violência, tráfico de drogas, busca de ascensão à melhores condições de vida e moradia.

Com o esvaziamento do primeiro turno, a escola dispunha de espaço ocioso, assim, implantou o Programa Mais Educação do Governo Federal no ano de 2012, como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O projeto foi bem aceito pela comunidade e sua participação aumentou gradativamente. No entanto, no final do ano de 2015, o projeto foi encerrado por falta de repasse dos recursos via Governo Federal.

Em 2015, devido ao alto índice de esvaziamento da unidade, foi cogitado o seu fechamento pela Secretaria de Educação. Porém, a comunidade reagiu em favor da continuidade da escola, estreitou o diálogo com o governo da época e antigas reivindicações

da comunidade foram atendidas, como o retorno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período diurno e a consolidação da Educação de Tempo Integral.

A história da Educação Integral na escola Guimarães Rosa se constitui de modo a privilegiar a unidade e evitar dicotomias. Na redação do PPP foi destacado esse aspecto: “a relação entre PEI e Escola Regular, visa a desconstruir, cada vez mais, essa separação “Regular x PEI” e abraçar a noção de que ambas são partes da mesma escola.” (PPP, 2016). A escola desenvolve ações entre as coordenações de ciclo e do Programa Escola Integrada (PEI) na busca desse objetivo. Destacam o diálogo constante entre PEI e Regular com encontros e reuniões diárias entre os coordenadores para um bom desenvolvimento pedagógico e realização de projetos. O PPP destaca que as oficinas são muito atrativas, o que garante o interesse dos alunos pelo programa. Afirmam que a coordenação, professores e monitores do PEI elaboram projetos específicos para o 3 ciclo, com adesão e apoio de grande parte dos professores.

O PEI iniciou em abril de 2008 e as oficinas aconteciam em espaços cedidos pela comunidade. Os locais das oficinas eram distantes uns dos outros, o que dificultava o trânsito dos alunos. Atualmente o programa acontece em um galpão alugado, ao lado da escola, que abriga 373 alunos e quatorzeicineiros com as seguintes oficinas: Para Casa, Circo, Teatro, Artes, Música, Informática, Fotografia, Jiu Jitsu, Esportes, Programa Segundo Tempo, e Educação Ambiental. As turmas são separadas de acordo com os ciclos e recebem ao menos uma aula com cada monitor. Os monitores recebem formação continuada de uma a duas vezes por semana na Secretaria Municipal de Educação.

O PPP destaca ainda que os alunos do programa não utilizam apenas o espaço físico da escola e que eles passam a frequentar parques, bibliotecas públicas e a fazer atividades dentro da própria comunidade, com acompanhamento pedagógico.

A implementação das políticas públicas geralmente vem acompanhadas por grandes desafios como os mencionados nos Projetos das unidades pesquisadas, porém as dificuldades postas estão na manutenção e continuidade dos programas e projetos indutores da perspectiva da Educação Integral, pois como já mencionamos, a história da Educação Integral no país vem se constituindo em meio à lacunas, lutas, interrupções e disputas de concepções.

Recentemente temos acompanhado o descaso com as políticas no campo educacional, bem como o contingenciamento de verbas. O fato é que, desde o ano de 2015, a política de Educação Integral vem sendo impactada pelos desajustes políticos e governamentais. No item 3.2.1, no qual abordo o “Programa Mais Educação e Novo Mais



Educação” também aponte as dificuldades enfrentadas por um dos principais programas indutores de Educação Integral desta década.

Essas dificuldades no âmbito federal se potencializam na esfera estadual e municipal. A escassez de recursos, principalmente nos municípios com menores arrecadações, afetam a política educacional. Municípios com maiores arrecadações, como o de Belo Horizonte, no caso, já tem uma política mais consolidada de Educação Integral e garantem verbas do orçamento, utilizando a verba federal para complementar as ações. De acordo com os dados obtidos no *site*<sup>14</sup> da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em 2018 o programa de Educação Integral atendeu a 178 escolas municipais de Ensino Fundamental, e 57.260 estudantes, sendo que implementado na totalidade de escolas da rede municipal.

No caso de Contagem, ainda há no programa “Novo Mais Educação” a centralidade das políticas de Educação Integral. Para o ano de 2020, no município de Contagem, existe a promessa de entrega de uma escola de Educação Integral, que contará com espaços físicos apropriados para o desempenho de diversas atividades educativas, bem como para o atendimento de 2000 (dois mil) estudantes.

Será um grande passo para a consolidação da política de Educação Integral no município, uma vez que a oferta de vagas pelo programa Novo Mais Educação tem diminuído consideravelmente. Até o ano de 2015 eram atendidas 54 unidades escolares com o programa “Mais Educação”. Em 2016 esses números começaram a cair por falta de repasses de verbas, chegando em 2017, com a adesão ao “Novo Mais Educação”, com a entrada de apenas 11 unidades escolares no programa, de acordo com os critérios estabelecidos por categorias de grupos: Grupo 1 – Escolas de ensino fundamental com Ideb inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3.0, nos anos finais, concomitantemente (nenhuma escola selecionada), Grupo 2 - Escolas de ensino fundamental com Ideb inferior a 4.4 nos anos iniciais ou escolas de ensino fundamental com Ideb inferior a 3.0, nos anos finais. (apenas duas escolas selecionadas), e Grupo 3 – Escolas que possuam mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (nove escolas selecionadas). Já para o ano de 2019, infelizmente os dados nos revelaram uma nova queda de oferta, para apenas 8 (oito) unidades atendidas.

É mais um dos retrocessos na história da Educação Integral, conforme afirma Moll (2019) não se faz Educação Integral em tempos de retirada de direitos. Em recente

---

<sup>14</sup> Informações Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 13 nov. 2019.

entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral,<sup>15</sup> Jaqueline Moll, avaliou a falta de prioridade que os programas de educação integral têm no atual governo, afirmando que o Brasil sempre negou a escola para sua população, e que esta sempre se constituiu minimamente, tanto em horários como em espaços, sobretudo para as classes populares.

Segundo Moll (2019) o programa Mais Educação, retomava sonhos alimentados pelos pioneiros da educação de 1932 e buscava uma mudança de paradigma educacional. Na visão de Moll (2019) a perspectiva da educação integral, pelo Mais Educação, fazia a escola ampliar seus tempos, revisitando sua própria história. Era uma proposta que visava romper com os formatos industriais, com horários contados e atividades que não conversavam entre si, nem com a realidade e contextos sócio culturais dos alunos.

A concepção de Educação Integral segundo Moll (2019) é de que a educação integral não é um apêndice, não é um programa a mais de inovação, ela é estrutural. Por isso a afirmação de que sendo estrutural, não se executa um projeto em tempos de retirada de direitos como os que estamos presenciando atualmente.

Ainda sobre o campo da educação, a autora afirma que estamos vivendo o retorno do autoritarismo, da cassação da palavra, bem como o de vigilância sobre os debates sobre orientação sexual. (MOLL, 2019)

Para a implementação de políticas de resultados no campo da Educação Integral, Moll (2019) compara as condições dadas às escolas militares com as das demais escolas, e afirma que elas contam com professores de 40 horas de dedicação e com qualidade dos equipamentos. Isso faria toda a diferença para implantação das escolas de tempo integral na perspectiva da Educação Integral.

Conforme já discutimos nesta pesquisa, o “Novo Mais Educação” rompe com a proposta inicial do programa “Mais Educação”, e segundo Moll (2019) “só usa o nome, sem compromisso algum com a agenda do que ele significa”. Ainda, ressalta que

é preciso que a escola retome a perspectiva de qual é seu projeto, de qual formação humana se almeja, e não é uma lista de conteúdos que desenvolve isso. Ela pode até dar elementos para o desenvolvimentismo intelectual, mas o intelectual sem desenvolvimento moral, ético e estético é um desastre (MOLL, 2019).

Neste sentido, os debates acerca do tema são imprescindíveis no contexto contemporâneo, pois a educação na perspectiva democrática, bem como o projeto de país

---

<sup>15</sup> Site destinado ao <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll/>.

democrático tem perdido força diante do desmonte neoliberal de extrema direita conservadora. Defender a escola pública, laica, de qualidade social para todos é nosso dever. Colocar a Educação Integral em pauta em nossas pesquisas se faz urgente.

### **3.3 Discussão sobre a práxis e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral**

Na tentativa de implementar uma Educação Integral que fosse capaz de observar os sujeitos de uma forma mais holística e global, houve a necessidade de ampliação da jornada escolar, para proporcionar um tempo maior destinado às atividades educativas complementares ao currículo formal. Devemos fazer esta distinção entre tempo integral e Educação Integral, uma vez que o conceito filosófico de Educação Integral não se resume ou se restringe ao tempo ampliado.

Portanto, podemos afirmar que a Educação Integral não se restringe apenas ao contexto escolar, ela ocorre em todo o tempo diante das várias experiências dos sujeitos em diversos momentos de sua vida. Segundo Padilha (2007), a Educação Integral

[...] incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental (PADILHA, 2007, p. 101).

Assim como a concepção de Educação Integral que se apresenta tem vários contornos e nuances, sua estrutura enquanto forma organizacional também, e se dará de formas múltiplas e variadas. A autora Ana Maria Cavaliere (2009) evidencia a existência de modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar em duas vertentes de acordo com a realidade local e governamental: uma que prioriza mudanças no interior das escolas para oferecerem condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que articula instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 51). A autora nomeia um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Reiteramos que a Educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois ela emerge numa busca para ressignificar os tempos e os espaços escolares. Restringir a Educação Integral à ampliação do tempo escolar é, no mínimo, um reducionismo conceitual. Como sustenta Moll (2009):

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (MOLL, 2009, p. 18).

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2009, p. 36).

Neste sentido, ao ampliarmos nosso olhar sobre as questões neste campo, encontramos estudos que revelam um visível afastamento da escola regular em relação a um currículo e Projetos Políticos Pedagógicos redimensionados em relação às concepções da Educação Integral. No texto Referência para o debate Nacional da Educação Integral (2009) as orientações são neste sentido:

[...] o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade (BRASIL, 2009, p. 49).

Assim, para consolidar uma proposta de Educação Integral é necessário ir além do tempo ampliado buscando uma troca de experiência e saberes que se dá na interação escola/sociedade, escola/território, priorizando a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos e a valorização das diferenças.

Segundo Gadotti (2009) a Educação Integral é um princípio pedagógico segundo o qual o ensino dos conteúdos curriculares não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Desse modo, é necessário que os profissionais envolvidos na implementação da Educação Integral nas escolas de um modo geral, tenham a possibilidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, em várias dimensões, na abrangência das ações que buscam a aprendizagem com enfoque nos sujeitos e não apenas em conteúdos curriculares preestabelecidos.

A este respeito dialogamos com Santomé (1998, p. 125) ao afirmar que as diferentes áreas do conhecimento deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com a construção do conhecimento. Neste sentido, ainda em outras palavras, Arroyo (2004) preza pelo direito que os estudantes têm ao conhecimento curricular, mas evidencia que é essencial que conheçam mais de si mesmos, entendendo este “saber de si mesmos” como a construção da identidade enquanto sujeitos históricos e protagonistas de seu território.

A implementação da Educação Integral traz à tona as tensões vividas nas escolas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Arroyo (2002) destaca que é necessário convergir o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares, criando um sistema de comunicação multissetorial para troca de informações e acompanhamento. Ressalta a importância da implicação em assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral (ARROYO *Apud* MOLL, 2009).

Ainda em relação ao currículo, Moll (2009) afirma que é necessária uma nova organização do currículo escolar priorizando a flexibilização, sem tornar o currículo frágil ou descomprometido com a aprendizagem dos conhecimentos que estruturam os saberes escolares (MOLL, 2009, p. 36).

Para o campo em estudo, destacamos a importância das teorias de Moll (2009) e Arroyo (2012) que corroboram para que as práticas educativas sejam mais plurais e flexíveis, e compartilham da ideia de que é a partir da reflexão sobre a *práxis* que o docente poderá transformar sua prática, proporcionando aos estudantes o direito aos conhecimentos e saberes que necessitam para sua inclusão na sociedade. A este respeito Brandão (2012) afirma que a *práxis* é um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade na qual a ação reflexiva é transformadora, por meio de processos inacabados (BRANDÃO, 2012, p. 61).

Ainda sobre a *práxis*, Bernard Charlot (2014) explica sua origem em Marx, bem como elucida a compreensão do materialismo dialético e histórico.<sup>16</sup> Charlot (2014) afirma que o trabalho é o fundamento da espécie humana e essa ideia é essencial por ser a base do materialismo dialético e histórico. Assim, o materialismo de Marx é dialético no sentido de que seu fundamento não é a matéria e sim o trabalho pelo qual o homem a transforma numa relação dialética. Neste sentido, o trabalho muda a natureza e ao mesmo tempo muda o homem. De acordo com Charlot (2014), Marx chamou de *práxis* esse processo pelo qual o homem transforma a natureza e, nessa ação, transforma a si mesmo. Esse processo contínuo do homem atuando sobre a natureza ao longo da História lhe confere novas capacidades e conhecimentos. Portanto, nas palavras de Charlot

[...] no decorrer da História, a natureza e o homem deixam de ser “naturais” e viram produtos correlativos da *práxis* humana, isto é, do trabalho do homem. Dialético, o materialismo de Marx é também histórico: é a espécie humana, coletivamente, ao longo da História, que muda a natureza e a própria humanidade (CHARLOT, 2014, p. 28).

Ampliando este tema no contexto educacional, Freire (2005) afirma que os homens são seres da *práxis* e os nomeia como seres do “*quefazer*”. Acrescenta que este fazer origina-se da ação e reflexão, assim se o “*quefazer*” é *práxis*, todo fazer do “*quefazer*” tem uma teoria que necessariamente o ilumine. O “*quefazer*” é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2005, p. 141). Essa dicotomia entre teoria e prática, ação e reflexão, perde seu sentido nas palavras de Paulo Freire. O movimento é dialético, é a ação e a reflexão que fazem emergir um novo significado para a ação e prática pedagógica.

Compreendemos, nesta pesquisa, que teoria e prática caminham juntas e partilhamos do mesmo pensamento de Pimenta (2011) em relação à ação docente e sua *práxis*

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para

---

<sup>16</sup> Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2013, p. 126).

neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2011, p. 31).

A essência do trabalho docente requer um agir pedagógico, um trabalho de natureza pedagógica que está posto num movimento constante de refazer e criar novas formas até alcançar os objetivos propostos. Essa “*práxis*” ultrapassa os limites teóricos, pois se constitui também na prática cotidiana, reconstruída através da reflexão sobre sua própria prática. Neste sentido, não devemos confundir os conceitos de prática e “*práxis*”.

Para isso, ao investigar as práticas docentes no contexto da EI, adotamos o termo práticas pedagógicas por considerar que, segundo Franco (2016), prática educativa e prática pedagógica também não são sinônimas, pois segundo a autora:

A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica, existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (*práxis*), intencional, relevante, será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos transformados pedagogicamente em conhecimentos (FRANCO, 2016).

Nesta perspectiva este estudo dialoga com Veiga (1992) que considera a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Assim todo o contexto sócio-histórico, bem como a subjetividade docente estão implicadas em todo o processo de ensino, não havendo possibilidade de uma prática pedagógica descolada da prática social.

Esta pesquisa não se restringe apenas em apontar os desafios enfrentados, e sim dar visibilidade ao processo de construção docente de práticas reflexivas e transformadoras como aponta Sacristán (1999) ao definir a ação do professor como uma prática social que compreende o trabalho realizado por professores na sala de aula e procede da relação professor/aluno como sujeitos reflexivos e transformadores.

É preciso resgatar a concepção de Educação Integral nas propostas e práticas pedagógicas e colocar em pauta a dimensão validada por Arroyo (2012) que preconiza o reconhecimento do direito de um “digno e justo viver”, reconhecendo que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. O autor destaca também a necessidade de uma educação voltada para a formação humana que considere um conjunto de vivências e seja capaz de incorporar diferentes saberes e experiências culturais considerando o lugar da infância e adolescência na sociedade (ARROYO, 2012, p. 41).

Neste sentido, partimos da concepção segundo a qual para a implementação de uma Educação Integral torna-se fundamental a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental, bem como a consolidação das concepções de Educação Integral presentes na escola.

Assim, podemos destacar a variedade de definições sobre as práticas pedagógicas, bem como o diálogo presente entre essas definições. Aqui, retomamos o conceito de prática pedagógica segundo Franco (2016), que sinaliza que:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Ainda, tomando como base as considerações de Franco (2015) sobre as práticas pedagógicas, podemos destacar as ações que as constituem, que segundo a autora, vão desde planejar e sistematizar os processos de aprendizagem de forma a garantir o ensino de conteúdos fundamentais, bem como criar mecanismos de mobilização dos saberes dos alunos que foram construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p. 618).

Franco (2015) no que se refere às práticas pedagógicas, ainda afirma que são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo a favor de uma epistemologia da Pedagogia crítico-emancipatória, considerando a Pedagogia como uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo e crítico do que pode ser a prática educativa. Franco (2015) concebe a prática pedagógica como crítica e não normativa; como práxis e não treinamento; dialética e não linear. A autora reitera que as práticas pedagógicas são como “sustentáculos” à prática docente, e não como armaduras à prática e devem se constituir num diálogo contínuo entre os sujeitos.

Na mesma direção, Candau (2000) defende a necessidade de reinventar a escola e aborda a complexidade da docência diante do contexto social. Ela afirma que o processo pedagógico é dinâmico e está sempre em reconstrução, de modo que a reflexão sobre tudo o que acontece é imprescindível, principalmente no sentido de sistematizar diferentes práticas educativas.

Pimenta e Lima (2004) apontam um conceito de práticas pedagógicas que se consolidam além da sala de aula. Para as autoras são práticas realizadas no coletivo escolar, que compõem um conjunto das atividades materiais orientadas e estruturadas. Também



salientam a “efetivação” do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos envolvendo os conteúdos educativos, as habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas e humanas.

Essas definições dialogam amplamente com o conceito de Educação Integral que busca uma formação mais ampla do sujeito, em vários aspectos: cognitivo, social, cultural, emocional e circunscreve a aprendizagem num tempo-espaço contínuo de experiências e saberes.

Entretanto, as práticas pedagógicas, segundo Perrenoud (1993) são compreendidas como o conjunto de atividades, conscientes, realizadas pelo professor em contexto específico, a sala de aula. Neste sentido haveria uma possível contradição no diálogo com a Educação Integral, porém não interpretamos a “sala de aula” de Perrenoud como um espaço físico restrito. Ampliamos o conceito de sala de aula e compreendemos como espaços de aprendizagem, onde a intencionalidade do professor se manifesta com atividades conscientes que visam um objetivo educativo. Neste sentido o trabalho docente é realizado conforme seu planejamento e sistematização.

Portanto, na prática pedagógica que se configura em sala de aula, com vistas ao ensino, num sentido amplo, podemos destacar que os docentes organizam seu trabalho interativo, em meio à suas experiências, suas trajetórias e seu profissionalismo, visando o desenvolvimento de sua profissionalidade.

### **3.4 Concepções de Educação Integral: percepções a partir dos *flashes* narrativos**

Nesta seção abordaremos as concepções de EI presentes nas narrativas dos professores participantes da pesquisa. Partimos de uma concepção, segundo a qual, nas discussões sobre a Educação Integral torna-se fundamental a reflexão sobre as concepções construídas e presentes em cada instituição escolar, compreendendo os modos de interação e ação docentes em cada contexto. Lembramos que a pesquisa baseia-se na perspectiva da narrativa (auto)biográfica ampliando as possibilidades de escuta e de partilha dos conhecimentos e das histórias de vida dos participantes. Ao longo deste percurso foi possível identificar alguns elementos que mais se evidenciaram nas narrativas e reflexões do grupo.

Um dos aspectos presentes nas narrativas diz respeito à concepção de EI, como evidenciada nos trechos a seguir:

**Professora Silvana**

*Educação Integral, na minha concepção, é um ensino que “enxergue” o estudante em suas dimensões cognitiva, social, espacial e corporal, entre outras. Nessa concepção, os tempos escolares têm de ser maiores, para que a formação seja mais completa, não necessariamente em período integral.*

**Professora Isa**

*A concepção de educação integral deve ver o aluno em sua integralidade o que se confunde com educação de tempo integral.*

**Professor Paul**

*A questão da educação integral envolve vários fatores e ela não deve abarcar somente, como alguns pensam, as questões cognitivas. Porque o que se chama de educação integral deveria ser uma educação dita normal, porque dentro de uma realidade social econômica que nós temos uma escola que consegue fornecer um tempo maior para o aluno de convivência na escola é importantíssimo no processo de formação não só do estudante no aspecto cognitivo, mas do próprio ser humano porque no ambiente da escola ele vai poder ter acesso ao conhecimento, às artes, ao lazer, à convivência com diferentes pessoas, com diferentes formas de ver o mundo.*

**Professor Denis**

*A concepção de EI que tenho é uma educação que tem conexão com todas as áreas dos diversos campos do saber. Seria uma educação que integre o indivíduo com o todo.*

Os trechos das narrativas acima sinalizam uma vertente de conceber a EI como um projeto educativo, que vai além do aumento da jornada escolar. Os professores evidenciam a ideia de educação como algo que ultrapassa o aspecto do conhecimento formal, em suas palavras, possibilita “acesso ao conhecimento, às artes, ao lazer, à convivência com diferentes pessoas, com diferentes formas de ver o mundo”. Também retomam o sentido de educação integrada e conectada com todas as áreas do desenvolvimento humano, não se restringindo ao aspecto cognitivo.

Neste sentido, os professores(as) dialogam com os ideais de educação propostos por Brandão (2012) que afirma acreditar numa educação que forme pessoas solidárias, sujeitos autônomos e atuantes na sociedade, e não sujeitos robotizados e individualistas.

Outras narrativas abordam a temática da EI na perspectiva do aumento da jornada escolar:

**Professor Cezar**

*Para mim uma escola de educação integral seria aquela em que o aluno ficasse o dia inteiro na escola parte do horário destinado às matérias do currículo obrigatório e a outra parte com cursos e oficinas para o enriquecimento pedagógico cultural e profissionalizante, aula de música, circo, informática, ética, direito, constituição, leis trabalhistas, direitos do consumidor e política, enfim todo o conteúdo que possa enriquecer o seu currículo e tornando uma pessoa melhor preparada para o mercado de trabalho e convívio social. A educação integral não está presa somente na escola.*

**Professor Edu**

*A educação integral faz parte de um movimento em muitos países que visa garantir mais tempo dos alunos na escola.*

Neste sentido, os professores demonstram a importância da ampliação da jornada escolar como princípio da Educação Integral, porém não avançam na discussão de diferenciar conceitualmente a Ed. Integral do tempo integral, ampliando essa concepção. Avaliam que por meio da ampliação do tempo novas oportunidades educativas se constituem.

Moll (2012) afirma que para além da necessária ampliação do tempo diário na escola, enfrentamos o desafio de garantir a qualidade deste tempo, que deverá ser um tempo “reinventado” que dialogue com as necessidades dos estudantes e os acolha, modificando estruturas assimétricas e esterilidades enraizadas nos contextos escolares.

Em relação ao trecho dos professores de História, Paul e Edu, apresentam a necessidade de “conectar” os projetos que acontecem no interior da escola, bem como os avanços que obtiveram com a sistematização desses projetos:

**Professor Paul**

*É uma escola integral tanto em termos de tempo quanto também na concepção de projeto de trabalho. Eu estou falando temporalidade, do que as escolas disponibilizam em termos de áreas de conhecimento, mas também em relação à integração de todos esses fatores. O ideal seria que a escola, os conhecimentos tradicionais, com a questão do lazer, da arte, dos momentos específicos que cada escola tem, porque a escola integral tem um projeto muito vasto, então o ideal é que tudo isso estivesse conectado, porque a vida não é desconectada então para poder dialogar com a vida deveria haver essas conexões dos vários setores da escola visando realmente uma formação integral do indivíduo que é o que a gente sempre pensou na História da educação ela sempre tem esse viés, aqueles que deram um salto Educacional sempre pensaram no homem integral do renascimento, o homem racional e livre do iluminismo e por aí vai o indivíduo tendo essa oportunidade de se formar como ser humano.*

**Professor Edu**

*O projeto direitos humanos facilitou o diálogo com a escola integrada, pois lá temos também o projeto que estabelece alguns diálogos com a escola regular. Temos palestras que envolvem a regular e a integrada, ações dos alunos de intervenção no terceiro ciclo, entre outros.*

Deste modo, os trechos anteriores das narrativa dos professores Paul e Edu, enfatizam a necessidade de uma articulação dos saberes e assim podemos afirmar que nesta perspectiva dialoga com Moll (2009) no sentido de que é necessário enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, articulando atividades pedagógicas com a vida comunitária num sentido mais amplo. A autora ainda afirma que “[...] a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica” (MOLL, 2009, p. 39).

As questões curriculares se fazem presentes em alguns trechos de forma controversa, pois ao mesmo tempo em que destacam a validade e importância dos saberes ligados à arte, à cultura, esportes e outras modalidades, destacam também as atividades escolarizadas de reforço ou monitoria nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática

**Professora Isa**

*A escola de educação integral é um espaço onde as crianças e adolescentes ficam no contraturno da escola para desenvolver atividades complementares de Português, Matemática, dever de casa, aulas esportivas, práticas circenses, artesanato e outros.*

Em algum momento também foi possível perceber a denúncia pelos professores de um currículo fragmentado e descontextualizado:

**Professora Isa**

*Geralmente atividades desvinculadas com contexto de sala de aula em um outro momento sem muita ou nenhuma conectividade. A concepção de educação integral deve ver o aluno em sua integralidade o que se confunde com educação de tempo integral.*

**Professor Junior**

*Creio que os resultados são positivos. Creio que após o diálogo o trabalho mais próximo dos professores de educação integral junto aos professores do regular para uma elaboração de um planejamento anual. Possivelmente os resultados poderiam ser melhores.*

Também a este respeito evidenciaram em suas narrativas a necessidade de um projeto pedagógico que priorize o planejamento coletivo das atividades cotidianas da escola; evitando fragmentações e polarizações.

Outro aspecto importante que merece destaque para a discussão aqui apresentada, refere-se aos objetivos da educação, enfatizando a cidadania. Sobre este aspecto, os professores sinalizam que:

**Professor Paul**

*É ali que ele vai se construir não só como cidadão, mas como ser humano mesmo. Em um país em que nós temos uma realidade social e econômica precária, onde as pessoas realmente dependem da escola não somente como meio de mudança de vida mas até mesmo como espaço de convivência, porque elas moram em regiões em bairros que não tem nenhuma forma de lazer, você não tem nenhuma segurança fora da escola, então como um ambiente seguro de acolhimento, de um espaço de oportunidade de vida, a escola Integrada, a educação integral, no caso, ela consegue atender as necessidades.*

*Em países desenvolvidos é uma realidade, muito mais em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como é o caso do Brasil, então é uma questão essencial, não se trata de um adendo de algo superficial não. É um conceito que deveria ser o normal da educação, não é uma coisa à parte, ela está incluída no processo de escolarização dos adolescentes e até mesmo dos jovens de 17 e 18 anos, seria o ideal, incluindo até a questão da profissionalização, como vários outros fatores.*

A este respeito destacamos que a EI tem papel fundamental na construção da cidadania que se pauta no princípio de assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia (MOLL, 2009).

Entre as narrativas podemos perceber algumas concepções de Educação Integral ainda vinculadas a uma ideia de assistencialismo:

***Professor Junior***

*Com o objetivo de preencher o tempo ocioso das crianças e adolescentes a educação integral é uma ótima ferramenta educacional para estar preenchendo esse tempo com qualidade. Diversas atividades são ministradas para o enriquecimento da formação da cidadania preparando para a sociedade. Uma educação continuada em parceria com o ensino regular além de alimentação e trabalho de higiene pessoal. Cada escola com suas particularidades podem ter oficinas que se adaptam à cultura da comunidade com a visão de um trabalho mais satisfatório.*

***Professora Isa***

*Os pais deixam os filhos para irem trabalhar geralmente ou para os filhos não ficarem na rua*

***Professora Ana***

*A escola de educação integral é aquela que funciona para dar oportunidade aos alunos de terem aulas diferenciadas geralmente ligadas à esportes músicas e que propõe muitas vezes ludicamente integrar o aluno na escola trabalhando regras sociais também é um espaço de alimentação onde principalmente os mais carentes podem ter acesso a ela.*

Os programas e projetos que preconizam a ampliação da jornada na perspectiva da EI, tem seu foco no protagonismo dos estudantes. Quando assimilamos um discurso presente no senso comum, reduzimos a importância e complexidade das ações que vem sendo desenvolvidas neste sentido. Arroyo nos adverte sobre as visões negativas que desvirtuam os programas e reforçam visões negativa, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares (ARROYO, 2012).

As narrativas demonstram que a experiência dos professores em escolas com a ampliação da jornada escolar é ambígua e controversa, pois se por um lado concebem a Educação Integral como potencializadora de aprendizagens mais amplas no sentido de uma formação humana mais integral, por outro, alguns docentes ainda tem dificuldades em relação à organização curricular nesta vertente e reproduzem alguns discursos, como os do assistencialismo. Percebemos também que as experiências neste campo foram responsáveis pela formulação de conceitos, concepções, princípios, crenças e valores que determinam a prática pedagógica e a construção da identidade docente.

No capítulo seguinte abordaremos os aspectos referentes aos projetos e práticas pedagógicas concebidas no contexto da EI, e destacaremos nas narrativas docentes de que forma os aspectos estruturantes da política educacional tem dificultado a consolidação de práticas pedagógicas mais integrais e integradas.

## 4 OUVIR E REFLETIR: *FLASHES* NARRATIVOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS

Neste capítulo buscamos evidenciar a discussão sobre as práticas pedagógicas presentes nas narrativas docentes. Assim, se faz necessário destacar para o leitor que, tanto neste capítulo, como em toda esta pesquisa, nosso objetivo não foi julgar as práticas pedagógicas, ou criar um manual para que outros professores sigam um roteiro ou espécie de “passo-a-passo” sobre práticas e projetos, pois esta visão contradiz os pressupostos teóricos que vem sendo trabalhados na pesquisa, tanto no campo da didática como no campo da formação continuada, bem como dos conceitos de profissionalidade docente e desenvolvimento profissional.

Nosso objetivo, ao contrário, é elucidar e refletir sobre os aspectos presentes nas narrativas, enfatizando determinadas regularidades encontradas, agrupando-as de forma que possamos dialogar com as teorias que compõem o campo da Didática, principalmente em relação à temática abordada no contexto da Educação Integral. Neste sentido, se faz necessário trazer à tona alguns conceitos e discussões sobre didática e currículo para contextualizar o leitor sobre a relevância dos temas em relação à pesquisa realizada, antes de apresentarmos as narrativas dos docentes sobre suas práticas pedagógicas.

### 4.1 Os papéis da didática e do currículo nesta perspectiva

O campo da Didática vem sendo estudado desde o século XVII, com a escrita da primeira obra sobre didática, intitulada *Didacta Magna*, de João Amós Comênio.<sup>17</sup> O filósofo e religioso se dedicou a criar métodos para ensinar “tudo a todos” em um período após a reforma protestante, no qual se expandia a universalização do saber. Ele propôs uma ruptura radical com o modelo formulado pela Igreja Católica, que era voltado para a elite. Por esse início histórico da Didática podemos perceber seu caráter político que desde a sua criação visava romper com a hegemonia católica medieval. Fusari e Franco (2014, p. 10-11) destacam

---

<sup>17</sup> O nome Comênio é o aportuguesamento da assinatura latina (Comenius) de Jan Amos Komensky, nascido em 1592 em Nivnice, hoje República Tcheca. Comênio foi filho único de um casal de membros do grupo protestante Irmãos Boêmios. Na Universidade de Heidelberg se entusiasmou com as idéias de filósofos que criavam uma concepção de ciência baseada no empirismo. Seguiu carreira religiosa e teve de fugir para a Polônia quando, no início da Guerra dos 30 Anos, em 1618, o rei Ferdinando II decidiu reimpor o catolicismo na Boêmia. Sua revolta com a situação o levou a escrever obras filosóficas e pedagógicas satirizando a ordem vigente e propondo mudanças radicais. Para saber mais Comênio: “A Emergência da Modernidade na Educação”, João Luiz Gasparin, Ed. Vozes.

que já em seu início a Didática surge do e no enfrentamento das contradições políticas, éticas e sociais e até os dias atuais se constitui como um campo em construção assumindo os principais debates pedagógicos além de inserir a política como determinante das questões pedagógicas.

De certo a Didática vem se firmando como um modo de investigar as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994).

Assim, Pimenta (2014) destaca que a Didática tem no ensino seu objeto de investigação, e uma vez que o ensino ocorre por meio de interações humanas, contextualizadas sócio-historicamente, podemos dizer que a Didática vem emergindo numa busca de refletir sobre os aspectos do ensino como uma prática social viva. Pimenta (2018) aponta que, nesta perspectiva, o ensino provoca uma ruptura abalando os pré-conceitos de que ensinar é transmitir. Destacamos também que a didática, como parte do evento ensino, ajuda a criar respostas novas, uma vez que realiza uma ação auto-reflexiva por meio de interações contextualizadas. (PIMENTA, 2018)

Por este motivo algumas pesquisas, assim como esta, se preocupam em compreender os aspectos relativos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, e mais do que isto, ouvir suas histórias, suas narrativas, e assim perceber como concebem suas atuações em sala, bem como as ressignificam em diferentes contextos e situações.

Ainda, na perspectiva de Libâneo (2018), a didática tem como especificidade epistemológica o processo que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber. (LIBÂNEO, 2018, p. 50). Também, afirma Libâneo (2018), que é premissa da didática que essa relação com o saber se dê em situações contextualizadas, com a finalidade de “apropriação dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano”(LIBÂNEO, 2018, p. 50).

Ressaltamos que a Didática também é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda os processos de ensino através de seus componentes. Assim, a didática e as didáticas disciplinares, consistem, segundo Libâneo (2018), na sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades e valores. (LIBÂNEO, 2018, p. 51).

Ao adentrarmos neste universo da Didática, percebemos, ainda, divergências quanto a seu objeto de estudo. Vários estudos e autores apontam para o consenso de que a Didática se “ocupa do ensino”, entretanto, de acordo com os estudos de Schulman (1986) o termo ensino é polissêmico e ambíguo, podendo, neste caso, não garantir que estamos falando



de um mesmo fenômeno no que se refere ao ensino como objeto da didática. (PIMENTA, 2015). Percebemos que é necessário cautela ao tomarmos o ensino como definição do objeto da didática sem antes caracterizá-lo e compreendermos de que forma esse ensino se configura ou se materializa.

Segundo os estudos de Pimenta (2015), autores como Sacristán (1978) e Contreras (1990) apontam outros pontos de vista ao afirmarem que, definindo o ensino como objeto da didática, ele não é algo criado, de forma permanente e estática, e que por isso é importante tomá-lo como prática social, bem como evidenciar as intencionalidades do processo de ensino, não apenas interpretando-o e sim criando novos processos de acordo com as intencionalidades pedagógicas.

Isso demonstra que o campo da didática é fértil em discussões que aprimoram sua compreensão e formas de atuação. Assim, reafirmamos que o campo da didática vem mudando sua perspectiva teórica no sentido de superar a perspectiva tecnicista em prol de uma concepção de ensino como prática social em consonância com a Pedagogia, trilhando um caminho dialético entre teoria e prática. Essa guinada conceitual tem feito das práticas pedagógicas da docência o objeto da didática, é o ensino vivo do qual falávamos anteriormente corroborado pela compreensão de Franco (2014).

[...] o objeto da didática só será o ensino, se este for visto em sua multidimensionalidade, em sua multirreferencialidade, num processo de formação, num processo experiencial, na perspectiva de vivências: transformação e formação: na perspectiva do ensinando-se (FRANCO, 2014, p. 6).

Entre os debates contemporâneos acerca da Didática encontra-se a discussão de que se o objeto da didática for referenciado sobre as práticas pedagógicas da docência, a mesma passaria a ser uma teoria pedagógica da docência e não mais do ensino, e neste sentido, “caberia à Didática ser uma teoria da formação” (FRANCO, 2014, p. 91, grifo do autor). Essa perspectiva traz à tona a possibilidade da Didática reverter seu caráter “aplicacionista”, consolidado historicamente, e oferecer subsídios para formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva, no intuito de reconstruir as condições de trabalho docente. (FRANCO, 2014, p. 92). No contexto educacional vigente esta compreensão da Didática dialoga com os anseios dos docentes, que enfrentam desafios constantes para reconfigurarem suas práticas pedagógicas diante da modernidade tardia.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Modernidade Tardia corresponde ao período “secundário” da industrialização da modernidade clássica, e que se encerra com os aportes de uma profunda transformação social, tecnológica, cultural, econômica e – o mais

Destacam-se ainda os estudos de Franco e Pimenta (2014) que acenam para a consolidação de uma Didática Multidimensional, fundamentada na prática do ensino como um fenômeno complexo e multirreferencial. Assim, destaca Franco (2014) que “o multirreferencial nos ajuda a compreender a educação em sua complexidade e totalidade; já a multidimensionalidade foca o ensino na perspectiva da totalidade” (FRANCO, 2014, p 18). Franco (2014) elucida que a questão da Didática se complexifica ao tomar como objeto de estudo os processos que produzem as aprendizagens, que podem ser denominados de processos de ensino, e que neste sentido o foco da Didática, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção de conhecimentos e saberes.

Isso significa que a didática tem um papel fundamental nas discussões técnicas, porém numa perspectiva mais ampliada, ao redimensionar seu foco para as práticas de ensino, cria novas possibilidades de compreender o trabalho docente em todas as suas dimensões. Assim, todo o contexto educacional é considerado pelo campo da Didática, bem como as limitações econômicas, sociais, culturais e políticas que determinam as atividades em determinados contextos. A Didática está inserida num contexto sociocultural. Esse também é um dos aspectos ressaltados por Libâneo (2015).

Essa é uma questão fundamental que se coloca no campo da didática: seu aspecto sociocultural. Libâneo (2015) afirma que não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo, como também não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais nas quais os alunos estão inseridos. (LIBÂNEO, 2015). Podemos inferir o caráter mediador da didática, pois, neste sentido, ela traduz os objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, além de selecionar e organizar os conteúdos e métodos estabelecendo conexões entre o ensino e a aprendizagem.

Neste sentido, compreender como se configuram as práticas pedagógicas dos docentes, baseando-nos nos pressupostos da Didática, nos possibilita uma reflexão mais crítica da realidade docente e das articulações possíveis na construção dos saberes.

No debate atual sobre a Educação Integral e numa perspectiva mais ampla da educação brasileira, a didática também se configura como instrumento de resistência e denuncia de um contexto político-social pouco favorável ao pleno desenvolvimento da educação defendida por esta pesquisa. Estudiosos do campo da Didática (FRANCO, CANDAU, PIMENTA, FARIA, 2018) tem se posicionado em defesa da escola pública, laica,

---

chocante – inspirada nas exceções para resolver problemas insurgentes. A exclusão, o desemprego estrutural, a miséria humana, a perda total de legitimidade do *condottieri* do capital e todos os demais problemas complexos, são resolvidos colocando-se a realidade em choque de gestão, mas sob os auspícios de um Estado de Exceção. (Vinicio Carrilho Martinez., 2015)

gratuita e de qualidade, pressupondo uma compreensão do trabalho docente como atividade mediadora e da educação como processo.

Nos estudos de Faria (2018) percebemos um alerta sobre os interesses que se mobilizam em torno do movimento *Escola sem partido* e suas características “extremamente nefastas, danosas e graves” à medida em que a proposta difundida por eles é o ataque ao pensamento crítico e à problematização da realidade social, dos valores, do conhecimento científico e de uma ética voltada para o desenvolvimento livre e universal dos indivíduos (FARIA, 2018, p. 173).

Concordamos com Faria(2018) em suas afirmações de que estamos “sob fortes ataques das elites conservadoras, que para além dos propósitos de privatização, estão interessadas também em controlar a formação das crianças e jovens, a partir de seus interesses e de visão de mundo.” (FARIA, 2018, p 173).

Faria (2018, p. 173) nos faz um convite enquanto docentes e pesquisadores: que nos posicionemos em face ao gravíssimo cenário político-econômico, conservador e reacionário atual, no qual as conquistas de mais de cinco décadas em defesa de uma educação pública estão seriamente ameaçadas.

No contexto das ameaças à educação, podemos destacar, mais uma vez, o currículo em disputa. Para compreendermos melhor o tema currículo, é necessário refletir sobre os processos históricos pelos quais o mesmo se submete até os dias de hoje.

Como ponto de partida, nesta pesquisa, corroboramos o pensamento de Apple (1994) de que o currículo não apresenta uma neutralidade em si:

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994 *Apud* MOREIRA e SILVA, 2001, p. 59).

Também nos baseamos, nesta pesquisa, nos estudos de Moreira e Candau (2008) que definem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 18). Estes autores destacam que o currículo está ligado ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA, CANDAU, 2008).

Além dessas definições, elucidamos que, no contexto histórico, no final do século XIX surgiram os estudos sistemáticos acerca do tema currículo. O propósito desses estudos, segundo Moreira e Silva (2005), consistia no planejamento de atividades pedagógicas para exercer o controle sobre os alunos, para evitar que o comportamento e o pensamento deles se desviassem das metas e padrões estabelecidos. Essa abordagem do currículo ainda nos parece familiar, quando as instituições e governo, de acordo com seus interesses, controlam os saberes e o comportamento de uma sociedade.

Ainda nesse contexto, nos Estados Unidos, pós Guerra Civil, surgia uma nova concepção de sociedade baseada nos valores do mundo industrial, suplantando a vida homogênea da comunidade rural. Diante destas mudanças, houve maior presença de imigrantes nas metrópoles, o que fez a sociedade americana sentir-se ameaçada pelos costumes dos outros. Esse outro pode ser representado aqui pelo conceito de subalterno do qual trata Lawrence Grossberg (2003), para referir-se a grupos ou pessoas que estão fora do poder da estrutura hegemônica; àqueles que se encontram fora do pensamento hegemônico, à margem.

Assim fazia-se necessário utilizar um currículo que fosse capaz de homogeneizar as crenças e valores dominantes para que esses imigrantes se enquadrassem no padrão proposto. Desse modo, o currículo foi usado como instrumento de controle social e a escola ficou encarregada de “inculcar os valores, as condutas e hábitos adequados” a toda comunidade. Nos parece que nos dias atuais voltamos a esse paradigma.

Para compreendermos o currículo hoje, precisamos percorrer esse caminho histórico em que observamos duas fortes tendências: uma baseada em Dewey e Kilpatrick e outra baseada em Bobbit. Ambos adaptaram o currículo e a escola ao capitalismo e assim consolidaram a base do pensamento sobre currículo dos anos vinte até a década de sessenta. (MOREIRA e SILVA, 2005). Neste período, após crises existentes nos Estados Unidos da América (EUA), o papel da escola e do currículo passou a ser questionado, bem como a qualidade da educação, que não promovia nenhuma ascensão social, e, além disso, se mantinha opressiva, tradicional e pouco contribuía para a classe dominante que sempre necessitou do conhecimento acadêmico ofertado pela escola para manter sua hegemonia.

Ainda na década de sessenta muitos valores tentavam subverter a ordem estabelecida, mas o discurso pedagógico continuava a manter a tradição da eficácia com algumas propostas que se diziam mais humanistas, bem como possuíam ideias utópicas até de pôr um fim na estrutura escolar. Porém nenhuma tendência foi capaz de questionar o capitalismo e o papel da escola que, neste sentido, reforçou a manutenção do *status quo*.

Ao mesmo tempo surgiam autores inconformados com essa manutenção do capitalismo e com as desigualdades que a escola e o currículo reforçavam. A partir de 1973, vários autores debatiam a reconceitualização do currículo a fim de privilegiar aspectos da cultura como mediadora da compreensão do conhecimento, surgindo assim duas correntes uma baseada na teoria crítica e no neomarxismo e outra ligada à tradição humanista e hermenêutica. Desde esses estudos, ficou clara a preocupação dos autores da teoria crítica e do neomarxismo em dar um novo enfoque ao currículo, que presumia em compreender em favor de quem o currículo “trabalhava”, quem eram os beneficiados com tudo aquilo que a escola ensinava, e porquê havia tanta resistência à qualquer outra possibilidade.

As indagações perpassavam pela estrutura social e econômica com a finalidade de refletir sobre de que forma esse currículo poderia ser transformado para quebrar a reprodução de desigualdades, agindo, assim, em favor das classes oprimidas. Era necessário desvendar a ideologia que regia o currículo e tentar propor um novo paradigma.

A teoria crítica nos traz alguns pontos para reflexão sobre o currículo, a saber como as ideologias estão vinculadas ao currículo? De que forma a cultura deve ser compreendida em relação ao currículo? Como as relações de poder se estabelecem a partir do currículo? Esses questionamentos nos fazem retornar a Michael Apple que afirma que “[...] a educação é aqui tanto causa como efeito. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para dar legitimidade às ideologias e às formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela” (APPLE, 2006, p. 80).

Se considerarmos as palavras de Apple (2006), compreenderemos as práticas pedagógicas por um outro prisma, sem ingenuidade, refletindo sobre o papel de cada ação na manutenção ou ruptura da sociedade excludente em que vivemos. Segundo Silva (2008), os estudos sobre o campo do currículo também apontam que

O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mais também as grandes descontinuidades e rupturas (SILVA, 2008, p. 7).

Por isso ressaltamos que numa perspectiva de currículo, é preciso encontrar formas de combater o racismo, a homofobia, bem como todo tipo de preconceito em que a

sociedade está inserida. Caso isso não seja feito, a escola e o currículo só estarão “trabalhando” em prol do capitalismo, do mercado, da desvalorização das culturas e dos grupos oprimidos, reforçando, assim, toda a história que vem sendo construída ao longo dos séculos.

Em relação à cultura podemos afirmar que o currículo e educação estão envolvidos em uma política cultural (MOREIRA e SILVA, 2005). Para a teoria crítica a cultura é um movimento de construção e desconstrução de identidades sociais, assim a cultura nunca será algo estático, imutável e homogêneo. Desse modo, ao currículo não cabe a transmissão de uma cultura ou valores de uma única cultura. O currículo deve refletir a multiplicidade de culturas. Numa perspectiva crítica do currículo, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e praticada por todos, digna de ser transmitida às futuras gerações por meio do currículo (MOREIRA e SILVA, 2005).

Saviani (1992) também afirma que a educação se relaciona com a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos. Neste sentido, se faz necessário distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, no que concerne a essa gama de conhecimentos necessários à vida em sociedade. Saviani (1992) ao elucidar a importância do tema, ressalta a importância da noção de clássico

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de "clássico". O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1992, p. 21).

Portanto, podemos percebermos que o papel do currículo é criar pontos de interseção entre os saberes acadêmicos, cultural e socialmente constituídos e o cotidiano, considerando as “culturas” sem nenhuma forma de hierarquização ou preconceito, de forma que as relações com o conhecimento não se estabeleçam por meio de nenhuma forma de poder ou exclusão. O currículo deve ter uma abordagem multicultural.

Ainda, sobre as relações de poder que se estabelecem pelo currículo, podemos destacar as palavras de Moreira e Silva “o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA e SILVA, 2005). Ao longo da história houve uma aceitação dos

conhecimentos que foram previamente e ideologicamente determinados pelos grupos dominantes para reforçar o poder já existente de tal classe.

Não é tarefa fácil identificar as forças dominantes. Elas podem tanto se manifestar através do Estado como em ações do cotidiano escolar. Faz-se necessário refletir sempre sobre que ou quais relações de poder estão envolvidas nesta ou naquela ação pedagógica, uma vez que a pedagogia crítica busca analisar os efeitos que o currículo vai produzir em relação a ruptura de preconceitos, discriminação e alijamento social, seja por fatores étnicos, sociais, físicos, culturais ou sexuais.

Segundo Moreira e Silva: “o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas” (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 30). Desta forma, ao compreendermos todas as nuances que perpassam o currículo, nossa tendência como educadores é privilegiar a pedagogia crítica como forma de contrapor ações que fazem com que o currículo e a escola apenas reforcem as desigualdades sociais apontadas anteriormente.

As reflexões sobre o currículo devem fazer parte dos saberes docentes, como uma forma de não alienação sobre o que se ensina, como se ensina e porquê se ensina. Torna-se fundamental considerar o que salienta Miguel Arroyo (2004) em relação ao currículo escolar, que se apresenta cristalizado, transmissivo e acumulativo, com suas disciplinas, séries, graus, tempos e espaços inflexíveis, além de reprovações por programas preestabelecidos.

Neste sentido, compreender as contribuições do campo da didática e dos estudos sobre currículo são indispensáveis no contexto atual, não apenas na perspectiva da Educação Integral, mas de todo o cenário educacional para que de fato possamos, a partir de práticas pedagógicas conscientes, remodelar a sociedade da qual fazemos parte, por meio da educação.

#### **4.2 Dos *flashes* narrativos às teorias da docência: aproximações possíveis**

Apresentaremos aqui as narrativas docentes relacionadas ao cotidiano escolar e as questões didático-pedagógicas que interferem e direcionam as práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral. A voz dos professores é o destaque principal desta pesquisa, pois nesta perspectiva importa o que eles narram sobre o próprio trabalho, seus saberes e desafios enquanto docentes.

Entre as aproximações possíveis destacamos no campo das práticas pedagógicas o eixo de Educação Integral com agrupamentos referentes à Formação Integral, Expansão do território, Visibilidade do trabalho, Perspectivas de Currículo, Trabalho colaborativo, Projetos institucionais, Gestão escolar e Aspectos que dificultam o trabalho docente.

Compreendemos que os pressupostos da Educação Integral dialogam com esses tópicos a medida em que a concepção de Educação Integral corroborada por essa pesquisa tem seu foco permanente na formação integral dos sujeitos, busca explorar os territórios, as cidades, as comunidades e o entorno como espaços educativos e de construção da cidadania, além de tirar da invisibilidade os agentes desses processos formativos, sejam estudantes ou professores. Para além disso a perspectiva de currículo com a qual partilhamos se pauta na construção de saberes para a emancipação do sujeito e seu protagonismo, e não nos conteúdos isolados e fragmentados, daí a importância do eixo de trabalhos colaborativos e projetos evidenciados nesta perspectiva.

Vale destacar como pressupostos da Educação Integral a busca de intensificar os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, em parceria com as comunidades, no intuito de consolidar uma prática pedagógica que afirme a educação como um direito. Como afirma Moll (2009) o direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito (MOLL, 2009, p. 13).

Assim, podemos perceber que ao falarmos de Educação Integral devemos considerar as questões relativas ao tempo e espaço, no que se refere à ampliação da jornada escolar e aos territórios em que cada escola está situada, no sentido de criar oportunidades de “reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (MOLL, 2009, p. 18).



Nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa foram recorrentes os tópicos relacionados no Quadro 8 que apresentaremos a seguir, no intuito de estabelecermos aproximações possíveis num diálogo com a Didática e concepções de Educação Integral.

**Quadro 8 – *Flashes* Narrativos**

<b>Práticas Pedagógicas</b>		
<b>Eixo</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Flash Narrativo / Professor(a)</b>
<b>Educação Integral</b>	<b>Formação Integral</b>	“tem uma visão mais ampla mais aberta mais integral” (Prof. Paul) “Não há uma distinção entre Escola Regular e Integrada” (Prof. Silvana) “Procuro uma formação mais completa para esse estudante” (Prof. Silvana)
	<b>Expansão do território</b>	“No primeiro ano eles foram pra são Paulo, no segundo no ano para o Rio e nos três últimos anos para Paraty” (Prof. Paul)
	<b>Visibilidade do trabalho</b>	“e a partir daí várias propostas foram surgindo. Chegaram muitas propostas de trabalho.” (Prof. Paul)
	<b>Perspectivas de Currículo</b>	“A própria construção da escola e a distribuição de disciplinas dificulta uma formação mais ampla para o estudante” (Prof. Silvana)
	<b>Trabalho colaborativo</b>	“Então quer dizer foi uma temática específica que conectou diferentes segmentos na escola além da temática a vontade das pessoas de trabalharem em conjunto” (Prof. Paul) “Ficamos muito satisfeitos com os resultados onde toda a comunidade escolar e alunos se envolveram em todo o processo” (Prof. Junior )
	<b>Projetos institucionais</b>	“Gostei muito de participar do momento Cívico com o tema a natureza em comemoração ao dia da natureza” (Prof. Cezar) “Em nossa escola há um momento Cívico que é apresentado a todos os alunos da escola” (Prof. Ana )
	<b>Gestão escolar</b>	“Então quer dizer o nosso trabalho , o meu trabalho dentro da Escola Integrada foi possível pelo a apoio da direção” (Prof. Paul)
	<b>Aspectos que dificultam o trabalho</b>	“é a organização institucional dos tempos e espaços escolares. Tenho pouco tempo para planejar atividades e dialogar com outros professores/funcionários da escola” (Prof. Silvana)

Fonte: Elaboração da autora,

As narrativas (auto)biográficas dos professores revelaram suas inquietações sobre os temas da pesquisa, bem como demonstraram como mobilizam seus saberes em direção à

construção de práticas pedagógicas que vão ao encontro de uma perspectiva que dialogue com a concepção de Educação integral.

Em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2002) afirma que os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber – fazer e de saber – ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 39).

Um dos tópicos que foram evidenciados nas narrativas diz respeito à discussão sobre **formação integral**. As narrativas evidenciam como os docentes se posicionam, reconhecem e articulam os saberes para realização das práticas pedagógicas, como demonstrado nos seguintes trechos:

**Professor Paul**

*Meu primeiro contato com educação integral foi aqui eu já trabalhei em escolas do Estado, da rede Municipal de Contagem um tempo, trabalhei em outra escola da rede Municipal de Belo Horizonte mas projeto real eu digo assim de diálogo, de uma explicação que eu acho adequada do que é uma escola integral, é aqui na escola.*

*Então eu vou contar a minha experiência que está relacionada com essa escola e aí aqui teve uma mudança muito interessante quando entrou o Professor (X), não que antes fosse fechado, não é isso, mas o (X) tem uma visão mais ampla, mais aberta, mais integral vamos dizer assim, de realmente estabelecer um diálogo até porque ele veio aqui do regular.*

*Coisas que eu observo aqui dos alunos a gente troca ideia sobre como está o aluno lá e aqui a gente vê o andamento dele não só do ponto de vista cognitivo, mas também da questão da felicidade do aluno, se ele está bem, está manifestando alguma coisa, a gente tem um pouco desse alerta também em relação a isso*

**Professor Edu**

*O curso de filosofia ajudou a dar um norte reflexivo para minha prática docente. Nele desenvolvi o projeto DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA, em que faço um diálogo constante da história à luz dos direitos humanos e faço diálogos com a atualidade. Os projetos DIREITOS HUMANOS e INTELIGÊNCIA EMOCIONAL dão o tom para minha prática docente.*

**Professora Silvana**

*Na escola onde trabalho, temos a Escola Integrada, que ocorre no contraturno e atende a aproximadamente 100 alunos. Tenho um bom diálogo com a coordenação e os monitores da EI e realizamos trabalhos em conjunto constantemente. Não há uma distinção entre Escola Regular e Integrada, sempre vi uma postura do coordenador e da direção da Escola em afirmar que a Escola é “uma só” e a EI precisa ser parte integrante e suplementar dos espaços/tempos escolares.*

*O trabalho com a música e o teatro tem trazido muito conhecimento e formação integral para os alunos da escola. Em parceria com a Escola Integrada, por meio dos professores ( E, P e W), e as professoras de português do turno da manhã, estou entre elas, têm feito vários trabalhos com os alunos.*

*Procuro uma formação mais completa para esse estudante, que ele tenha voz e coloque sua opinião, seus conhecimentos, em diversas situações de aprendizagem. Prezo muito a produção de textos orais e escritos, individualmente ou coletivamente. Tento trazer textos de diversos gêneros e diversas áreas (jornalísticos, literários, publicitários), atuais e antigos, com o intuito de que a*

*educação dos alunos permeie várias formas de pensar da literatura e vários meios de processar e formar conhecimentos linguísticos.*

*Nas minhas aulas, **procuro diversificar os espaços escolares**, os alunos usam a biblioteca, as mesinhas da área externa, lousa digital, o auditório, excursões (na medida do possível), e outros meios para que haja motivação e participação efetiva.*

Sobre a perspectiva de articulação ou **expansão dos territórios**, percebemos pelas narrativas que essa visão vai além da valorização da comunidade local, e não se restringe ao aspecto geográfico, mas se ancora numa perspectiva global de expandir os horizontes em direção à culturas e espaços ainda não explorados pelos estudantes. Esse tópico foi observado nos trechos discussão sobre a foi evidenciada, como no seguinte excerto:

**Professor Paul**

*Eu só fui uma vez na viagem por causa dos meus horários em outras escolas, mas o projeto já está funcionando desde 2014. Os alunos que se envolvem no projeto de Direitos Humanos fazem um projeto ao longo do ano. Participam de discussões, debates, uma formação mesmo voltado para direitos humanos. E aí depois os alunos fazem trabalhos apresentando nas salas do Regular ou formando bancas com professores da Integrada com professores do Regular, para avaliar os trabalhos. **Mas os alunos que participam, que desenvolvem o trabalho ganham essa viagem. No primeiro ano eles foram pra São Paulo, no segundo no ano para o Rio e nos três últimos anos para Paraty.** Em São Paulo foram ver os **museus de São Paulo**, no Rio de Janeiro a mesma coisa, trabalharam a **Biblioteca Nacional, o Museu de Belas Artes e outros espaços no Rio de Janeiro.** E Paraty veio por toda história de Paraty, por ser um **litoral**, foi uma oportunidade para muitos alunos que nunca foram à praia conhecerem, mas ao mesmo tempo é uma **cidade histórica** que tem um passado escravista ligado à história colonial brasileira, tem um quilombo, eles visitam esse quilombo tomam **conhecimento da história do quilombo**, da luta da população negra por seus direitos e aí você consegue fazer um projeto que envolve tanto o turismo como aprendizagem histórico com **a educação em direitos humanos** englobando essas temáticas.*

As narrativas também evidenciam as diferentes perspectivas curriculares, os projetos institucionais e o trabalho colaborativo na escola. A seguir, apresentaremos as análises interpretativas-compreensivas e as aproximações com o campo da Didática.

Assim, evidenciamos que tanto o currículo quanto a didática irão subsidiar as práticas docentes, e que neste sentido o currículo não deve ser visto como um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, nem como transcendente e atemporal, pois está implicado em relações de poder, produz identidades individuais e sociais (MOREIRA, 1998, p. 35). No capítulo 4 destacamos as concepções de currículo e as discussões que perpassam por esta pesquisa.

As narrativas docentes revelaram as angústias vivenciadas pelos professores em relação ao engessamento do currículo escolar e demonstram que o trabalho colaborativo e o trabalho com projetos são aliados das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano, bem como alternativas para ampliação do currículo proposto.

As autoras Candau e Koff (2015) salientam que o trabalho centrado em projetos é um caminho possível para conceber e fazer acontecer uma escola reinventada, com práticas pedagógicas que dialogam numa perspectiva intercultural crítica (CANDAU e KOFF, 2015).

Candau e Koff (2015) apontam que a proposta de trabalhar “por e com” projetos é uma releitura do *método de projetos*, concebido por William Kilpatrick (1918), e fundamentada nos estudos de John Dewey acerca de uma ‘escola ativa’ que trazia em sua centralidade os interesses dos alunos no intuito de despertar a vontade de saber (CANDAU e KOFF, 2015, p. 9). Esses estudos se tornaram conhecidos no Brasil a partir do Movimento da Escola Nova, que preconizava a adoção de métodos mais ativos, centrados na participação dos alunos na construção do conhecimento.

Os ecos desse movimento vêm se afirmando em nossas escolas e podemos destacar, conforme os estudos de Candau e Koff (2015), os autores contemporâneos que abordam esta temática, como Hernández; Ventura, 1998; Hernandez *et al*, 2000; Alvarez *et al*, 2004. Esses autores têm como princípio a superação da dimensão técnica e buscam uma nova postura, no sentido de se repensar a escola, o seu currículo, a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem (CANDAU e KOFF, 2015, p. 10).

Vale ressaltar que o trabalho centrado em projetos não é uma alternativa única e que existem várias formas de conceber e realizar projetos. Neste sentido as experiências narradas são amplas e variadas, e refletem as realidades locais, bem como as organizações espaço-temporais e curriculares possíveis. Alguns deles são construídos de forma coletiva, enquanto outros são idealizados pela gestão, em diálogo com os docentes e realizados por eles em pequenos grupos de trabalho.

Observamos, portanto, nesta pesquisa, projetos que envolvem todos os segmentos escolares, tanto como projetos mais restritos. O aspecto mais relevante é perceber que essa perspectiva de trabalho pode contribuir e responder aos desafios de “organizar o currículo, a prática didática e o conhecimento escolar, bem como os tempos, os espaços, os ritos, as estratégias de gestão e outros aspectos que envolvem a dinâmica do funcionamento da escola” (CANDAU e KOFF, 2015, p. 10). Ainda sobre a perspectiva do trabalho por projetos, Candau e Koff afirmam que:

Trabalhar por e/ou com projetos na escola implica principalmente em adotar outra concepção do que sejam os processos de ensinar e de aprender. E, nesse caso, um aspecto relevante é a ideia de que o/a aluno/a aprende fazendo conexões entre os saberes e os conhecimentos que ele/a já tem e aqueles que ainda precisa construir. Quer dizer: ele/a não aprende por acumulação e/ou por meio da simples transmissão de informações, assim e,

principalmente, fazendo relações entre diferentes informações, saberes e conhecimentos disponíveis em diversas fontes (ele/a mesmo pode ser uma dessas fontes) e, a partir daí então, tem possibilidade de construir novos conhecimentos. Trata-se de um enfoque *globalizador e relacional* (CANDAU e KOFF, 2015, p. 10, grifo do autor).

Importante ressaltar e perceber a centralidade do aluno e seu protagonismo nas práticas pedagógicas desenvolvidas por projetos, além do diálogo com as concepções de Educação Integral e a importância do trabalho colaborativo nesta perspectiva. Há estudos que apontam as diferenças entre o trabalho colaborativo e cooperativo. O artigo “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios” de Magda Floriana Damiani (2008), apresenta uma revisão de literatura sobre a teorização dos processos psicológicos envolvidos nessas atividades.

A autora revela que os grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Afirma que alguns estudos apontam como sinônimos os termos colaboração e cooperação, enquanto outros autores distinguem esses termos etimológica e semanticamente (DAMIANI, 2008).

Damiani (2008) destaca que, para Costa (2005) na cooperação há ajuda mútua na execução de tarefas, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros, enquanto na colaboração os membros se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 214).

Para realizar práticas pedagógicas que priorizem a centralidade do sujeito em meio a tantos desafios enfrentados pelas escolas e pelos docentes, o trabalho colaborativo surge como uma possibilidade enriquecedora, pois o aspecto “solitário” da docência é minimizado pelo trabalho coletivo e passa a não ser tão angustiante diante das tomadas de decisões, resoluções de problemas, e ampliação de possibilidades pedagógicas.

Assim, podemos verificar que as práticas pedagógicas descritas nas narrativas docentes apresentaram como componentes dos projetos realizados o aspecto do trabalho colaborativo seja ele em maior ou menor grau de intensidade, em parcerias de pequenos grupos, duplas ou até mesmo do coletivo da escola como um todo. O sentimento de satisfação pelo trabalho colaborativo realizado também é demonstrado nas narrativas.

Retomando as discussões apresentadas acima, relacionamos os trechos das narrativas dos professores que sinalizam as discussões sobre o **currículo**:

### **Professora Silvana**

*Seria muito bom se houvesse um currículo mais flexível para as disciplinas, bem como espaços para que os alunos fizessem trabalhos artísticos, debates e outras dinâmicas. A própria construção da escola e a distribuição de disciplinas dificulta uma formação mais ampla para o estudante. Tinha o desejo de trabalhar “literatura e cinema”, “literatura e música”, assim como as questões advindas dos “direitos humanos”.*

*A professora (V), atualmente em readaptação funcional na biblioteca da escola, também faz esse trabalho de atuação e declamação com os alunos, além do incentivo à leitura. Os alunos estudam poesia, canções, expressão corporal/facial/vocal, textos teatrais. Todos os anos, desde 2017, realizamos o Sarau da Escola. A professora “N” foi quem trouxe o projeto e, no mês de junho, os alunos declamam poemas, contam histórias, cantam, tocam instrumentos.*

Ainda, sobre os **projetos institucionais**, percebemos que já são práticas incorporadas nos coletivos escolares e que se ancoram nos saberes da experiência e curriculares. São atividades que se repetem de acordo com objetivos variados, bem como possuem temas geradores que norteiam as atividades pedagógicas por um determinado período de tempo. Os professores se sentem confortáveis na realização destes projetos pois, geralmente, tem uma duração curta e não interferem de forma radical no planejamento realizado, no currículo, e nas avaliações. Os docentes se mostraram satisfeitos com suas participações nestes projetos.

### **Professor Cezar**

*Gostei muito de participar do momento Cívico com o tema a natureza em comemoração ao dia da natureza em 4 de outubro. Eu e a professora Ana de História decidimos trabalhar com o Rap “A mãe natureza” com os alunos, criando uma coreografia para música. Trabalhamos também em sala com temas ligados à conservação e meio ambiente. A apresentação foi ótima, os meninos adoraram. Até alguns que não fazem atividades em sala participaram da dança. Foi muito gratificante ver alegria do público com a apresentação.*

### **Professora Ana**

*Em nossa escola há um momento Cívico que é apresentado a todos os alunos da escola. Em sala trabalhei textos e reflexões sobre a Consciência Negra. Fizemos críticas aos preconceitos e racismo ainda vividos em nossa sociedade hoje em dia. Fizemos um mural com os alunos do sétimo ano e apresentamos uma dança com a participação de meninos e meninas. De início alguns alunos não queriam participar pois estavam com vergonha, mas acabaram fazendo uma bonita apresentação. Contamos com a ajuda da professora do projeto do turno da manhã que nos ajudou a ensaiar. Foi gratificante ver apresentação dos alunos e o nosso trabalho mostrado à escola. É um tipo de trabalho que requer esforço, tem alguns desgastes, pois tem alunos que não querem participar, mas o resultado é gratificante.*

A importância do **trabalho colaborativo** na escola foi ressaltada em diversas narrativas dos professores, e o aspecto da “solidão” do trabalho docente pareceu-nos minimizada diante do trabalho em colaboração com outros professores. Destacamos estas afirmações com base nos excertos a seguir:

**Professor Paul**

*Então quer dizer foi uma temática específica que conectou diferentes segmentos na escola além da temática a vontade das pessoas de trabalharem em conjunto e a gente vê que isso se expande por exemplo eu com professor (P) e o(X)*

**Professor Junior**

*Este ano, junto com a professora Natali, organizamos os jogos internos escolares onde os alunos do 1º ao 4º ano vivenciaram uma gincana e os alunos do 5º ao 9º ano Olimpíadas esportivas. Dentro desse projeto procuramos dar ênfase na questão da importância da prática esportiva e “Fair Play”, cumprimentos de regras e atitudes positivas. Percebemos que quando os alunos são inseridos em uma competição a seriedade é levada mais a sério e desperta um prazer e motivação para que participem e cumpram as regras. Ficamos muito satisfeitos com os resultados onde toda a comunidade escolar e alunos se envolveram em todo o processo os cumprimentos das regras foram positivos e finalizamos com uma premiação através de medalhas para consagrar as equipes que tiveram melhores rendimentos e percebemos que as equipes derrotadas tiveram espírito de dever cumprido e um pensamento de se empenharem mais para as próximas disputas.*

Ampliando as discussões sobre as práticas, destacamos, a importância da gestão escolar no sentido de favorecer a organização, planejamento e execução das práticas pedagógicas. No cenário atual presenciamos uma ampla divulgação midiática a respeito da participação efetiva da sociedade na construção de uma educação de qualidade para todos. Em decorrência da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a necessidade da participação e acompanhamento das famílias, foram evidenciados nos meios de comunicação. Destacamos que faz-se necessário que a sociedade possa participar de uma forma mais efetiva e esclarecida de todo o processo escolar e de sua gestão, no sentido de consolidar uma educação com qualidade social para todos. Segundo Veiga (1995) para que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativas e pedagógicas ali envolvidas (VEIGA, 1995, p. 18).

Veiga (1995) destaca que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de organização do trabalho escolar numa perspectiva democrática e participativa. Veiga (1995) afirma que é pela prática que o PPP é consolidado e reforça a necessidade de construir o projeto político-pedagógico a partir das reflexões em conjunto com toda a comunidade escolar.

Assim, ressaltamos a importância da direção escolar e da equipe técnica/pedagógica na condução dos processos de democratização da escola e de inserção da comunidade local. Sabemos que existem realidades em que o diretor, segundo Hora (1990) “depara-se com situações em que se reduz a mero repassador de ordens; burocrata atado atrás das mesas assinando papéis de pouco significado para a educação” [...] sendo obrigados a cumprir programas educacionais (HORA, 1990, p. 19).

Podemos destacar como um aspecto dificultador na ampliação das políticas de implementação da Educação Integral a gestão do tempo escolar. Esse tempo não se refere ao tempo do aluno, mas do tempo dos docentes de forma ampla, o que inclui a formação continuada, a formação docente com seus pares, o tempo destinado ao planejamento das atividades, enfim, tudo o que se faz necessário para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas com vistas à implementação de uma educação mais completa.

Pinto (2015) revela que muitas pesquisas sobre formação e atuação docente desconsideram a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, discutindo a formação de professores como um fim em si mesmo, e como uma questão de preparo profissional do educador, reduzindo a formação docente a uma questão individual.

Os modelos de organização escolar atuais não tem permitido um espaço-tempo de formação para que os professores tenham a possibilidade de ampliar as discussões acerca dos saberes docentes. Muitas vezes o tempo destinado à formação é utilizado com a burocracia do sistema educativo, próprias da cultura escolar, como nos afirma Pinto (2015). Os docentes deparam-se com “pilhas” de formulários, eletrônicos ou não, para preenchimento meramente quantitativo e pouco reflexivo sobre sua prática e cotidiano escolar.

[...] para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia (BRASIL, 2009, p. 27).

No entanto, ao observarmos as narrativas docentes ao longo desta pesquisa, percebemos a existência de diretores ousados, engajados no processo de democratização escolar e inserção da comunidade, incentivadores de projetos e práticas pedagógicas que buscam a autonomia e o protagonismo dos estudantes, dialogando com uma concepção de educação integral dos sujeitos.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes na realização do trabalho nem sempre perpassam pela direção escolar, mas nas políticas públicas, na estrutura escolar, nas organizações de tempos, espaços, currículos e na grande burocratização que muitas vezes



emperra o cotidiano escolar. Por isso, um fator importante ressaltado nas narrativas, foi a falta de investimentos governamentais e a necessidade de políticas públicas que realmente atentam às necessidades de uma educação pública e de qualidade para todos.

**Professor Paul**

*Então quer dizer o nosso trabalho, o meu trabalho dentro da Escola Integrada foi possível pelo apoio da direção quer dizer por trás disso tudo tem uma direção que nos apóia e não é só apoio de dizer assim vocês podem fazer é um apoio assim de dizer o que vocês precisam para fazer o que eu posso fornecer para vocês para que isso dê certo. Está faltando o quê? Então é uma direção muito afinada e afiada o que você precisa eles estão sempre se colocando à disposição em termos de material em termos de espaço, Em termos do que a gente precisar e até mesmo os nossos maiores atrevimentos a gente teve suporte deles. Atrevimentos que eu falo são coisas que outras escolas nem imaginam que possa ser feito a gente fez mantido por eles então foi isso eu acho que esse tripé.*

**Professora Silvana**

*Um dos dificultadores da Educação Integral, na minha concepção, é a organização institucional dos tempos e espaços escolares. Tenho pouco tempo para planejar atividades e dialogar com outros professores/funcionários da escola. As turmas são muito cheias e não há como captar a individualidade de cada um e a relação com o “outro”, com a sociedade.*

*Espero que, no futuro, as prefeituras, os governos estaduais e federais possam investir na escola e em seus funcionários numa perspectiva de Educação efetivamente “Integral” e formadora de cidadãos.*

**Professor Paul**

*Nós já tivemos momentos mais áureos há dois anos atrás. Quando por exemplo nós trouxemos esse projeto para dentro da nossa feira de Cultura. Montamos uma sala da empatia e os alunos fizeram experiências para quem entrava do que era sentir o racismo, homofobia e a intolerância religiosa e machismo. Foram quatro salas em que as pessoas entravam e tinham uma experiência. Nós montamos os trabalhos e a partir daí várias propostas foram surgindo. Chegaram muitas propostas de trabalho. Veio uma proposta da prefeitura ligada à Fundação Municipal de Cultura sobre o projeto de literatura, de produção de crônicas sobre a história dos bairros e nós incluímos essa temática dentro. Ou seja a proposta em torno dos direitos humanos, nós fizemos um hino, sobre direitos humanos envolvendo a integrada, tudo isso acabou estabelecendo uma relação de proximidade entre nós e a integrada, graças ao projeto de direitos humanos.*

Neste sentido, as narrativas apontam os benefícios de uma gestão comprometida com o coletivo da escola, bem como a satisfação dos docentes pela visibilidade e reconhecimento do trabalho realizado, apesar dos desafios concernentes às políticas públicas, como mencionado.

Quando nos deparamos com um relatos docentes que afirmam direcionar sua prática pedagógica com o respaldo da gestão escolar, percebemos a afirmação de que esse é um dos caminhos para elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes. Tomamos a palavra eficaz no sentido de atingir o objetivo ou finalidade educativa proposta pelo grupo ou pelo docente, pois em nada se assemelha ao sentido de eficácia enquanto mensuração para ranqueamentos.

#### 4.2.1 Projeto Direitos Humanos

Na escola Guimarães Rosa o projeto de Direitos Humanos é desenvolvido desde 2015. Esse projeto foi concebido por um professor a partir de sua inserção no curso de filosofia e de suas práticas na escola. A partir do seguinte problema “como a educação pode ajudar o aluno a formar a sua consciência moral?” foram desenvolvidas as atividades e toda a concepção teórica do projeto. O projeto também visava a criação de um caderno de atividades sobre direitos humanos, juntamente com um manual do professor. Como objetivo foi destacado a necessidade de desenvolver nos alunos o respeito e reconhecimento dos direitos e liberdades proclamados na Declaração de 1948.

De acordo com o autor do projeto sua proposta abre duas possibilidades:

[...] a de se discutir e evidenciar o processo histórico da luta por direitos, ficando evidente sua construção histórica e social, fugindo de uma concepção de direito natural para de direitos construídos; outra possibilidade é de se partir do passado para se discutir as questões do presente, o que pode ser mais relevante e, até mesmo, mais interessante para o aluno. Por outro lado, essa proposta dialoga com o desafio da ONU de levar direitos para sociedades que, por motivos culturais, desrespeitam os direitos humanos (Projeto Direitos Humanos, 2015).

Neste sentido, o autor optou em trabalhar os trinta artigos da Declaração de 1948 ao longo de três anos, nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, criando um diálogo entre os conteúdos e os artigos. Ressaltamos que o modelo de uma das atividades encontra-se no (ANEXO 1). No manual do professor há uma explicação para se trabalhar com os temas, além de apresentar os objetivos e orientações didáticas de cada atividade proposta. É um trabalho que busca criar hábitos de pesquisa nos estudantes, pois há na descrição das atividades, um momento específico para isso, denominado “momento pesquisa” no qual os alunos buscarão informações sobre os temas da aula.

Outro momento relevante é o “momento debate” para a contraposição de opiniões, com objetivo de afirmação de pontos de vista, e em outro momento a “produção de textos” nos quais os alunos explicitarão os conceitos e construção de argumentos. No momento de produção de textos os alunos podem optar por uma atividade autobiográfica na busca da construção do autoconhecimento.

Destacamos também o “momento oficina” que é composto por atividades práticas, encenações, jogos teatrais, entre outras. Apesar de ser um material elaborado por um professor de História/Filosofia, seu conteúdo pode ser abordado em qualquer área e em

projetos coletivos, como foi aplicado nesta unidade, envolvendo inclusive a Educação Integral.

Nas narrativas produzidas na escola foram destacadas a presença do professor que motivou e sensibilizou os colegas à respeito do trabalho com a temática, além da intensificação do trabalho com um grupo de professores e monitores do Projeto Escola Integrada, que se articularam em razão de viabilizar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto.

Aos trechos das narrativas dos professores Paul e Silvana demonstram esse aspecto:

### ***Professor Paul***

*Outro ponto importante que aí é que vem realmente o que possibilitou essa comunicação, essa construção de um trabalho em conjunto é o professor Edu porque foi ele que trouxe para escola o projeto de direitos humanos quem chamou atenção para gente para essa possibilidade. O Edu através da prática dele aqui do curso de Filosofia que ele fez porque ele fez outra graduação, ele viu a necessidade ao longo das aulas de História e para além dos fatos históricos. Ele montou um material sobre isso e então essa temática passou a ser o norte das aulas de História. Com a chegada do Y lá e a comunicação dele como o Edu e comigo começou a se criar a ideia de levar isso para integrada também. E aí ele começou a levar as temáticas para Integrada. Então nós aqui trabalhando diariamente com a questão dos direitos humanos e ele lá trabalhando também começou a confluir os trabalhos, a gerar uma relação com os trabalhos. E isso foi se aprofundando, e outros professores também se interessaram, outros professores também gostaram da temática, e começaram a trabalhar, não todos, mas outros gostaram, virão que começou a dar resultado, aí chegou a Silvana aí eu fiz parceria com ela em trabalhos voltados para os direitos humanos pensando na Integrada pensando no que eles estavam desenvolvendo lá e aqui criou-se o projeto da viagem que é feito todo final de ano com alunos envolvidos no projeto ou seja, a partir da presença do Y dá vontade dele de trabalhar com essa temática, da presença do Edu que deu essa proposta de trabalho dentro da área de História e que a coisa se aprofundou e não ficou só nisso. Começamos a trabalhar com coisas mais amplas entrou numa discussão sobre ética até chegar no projeto sobre Autoconhecimento. Isso tudo junto com a integrada acabou se criando uma linguagem comum entre a Integrada e Escola Regular. E, aí, outros professores abraçaram tem professores do segundo ano, do terceiro ciclo, mas o núcleo principal ficou assim o X e o P na Integrada eu e a Silvana e o Edu.*

### ***Professora Silvana***

*Com o professor de história e com a Escola Integrada, fazemos projetos ligados aos direitos humanos. Além de estarem sempre sendo apresentados a textos que discutem questões, como diversidade, etnia, preconceito, os alunos participam, em língua portuguesa, de debates em sala de aula. Os 9ºs anos participam de um debate formal ao final do ano, organizado por mim e pelo prof. Edu, no auditório da escola. O professor Edu também promove debates, memoriais, estudo de textos filosóficos e históricos, bem como a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”.*

A escola promove uma viagem para os alunos participantes do projeto, sendo que a última foi para Paraty/RJ. Os alunos não tem nenhum custo com a viagem que é totalmente financiada com verbas da Prefeitura de Belo Horizonte. Os professores avaliam que os alunos tem na viagem um aspecto motivador para participarem das atividades desenvolvidas durante

o ano letivo. Além disso, destacam que essa possibilidade de viajar para outro estado, amplia o universo dos estudantes, pois muitos nunca tiveram essa oportunidade. É um projeto muito bem avaliado pela comunidade escolar e gestão municipal. Tem trazido bons resultados para a escola, assim como os vários projetos descritos no Projeto Político Pedagógico da unidade.

#### **4.2.2 Projeto Arcor**

O projeto em destaque na escola Carlos Drummond de Andrade foi promovido e financiado pelo programa corporativo da empresa Arcor Brasil, e tem por finalidade promover hábitos de vida saudáveis. Como mencionado anteriormente o programa incentiva o desenvolvimento, execução e gestão de projetos que promovam o conhecimento e a educação sobre hábitos de alimentação saudável e vida ativa. Nesta pesquisa não abordaremos os aspectos controversos a respeito da participação e inserção de empresas privadas na educação pública, devido aos limites da pesquisa, do tempo e das opções metodológicas, mesmo sabendo que este é um aspecto relevante que merece destaque frente ao modelo político neoliberal do país. Pensamos que aprofundar neste tema será fundamental para subsidiar novos olhares que esta investigação possa trazer.

A escola está desenvolvendo o projeto “Hábitos saudáveis para uma vida ativa” e as narrativas produzidas pelos professores demonstraram aspectos relacionados ao planejamento de ações e da prática de um trabalho colaborativo. Evidenciaram a preocupação da escola com a participação da comunidade escolar em diversas atividades ao longo do projeto e a ampliação da perspectiva do trabalho realizado na disciplina de Educação Física, Ciências, Matemática e Ensino Religioso ao trabalharem com conteúdos de forma transdisciplinar, agregando outros saberes às suas áreas, como a elaboração de questionários escritos, que na área de educação física são pouco utilizados e o diálogo da matemática com os aspectos relacionados à nutrição. Os trechos a seguir foram retirados de uma narrativa de um dos professores que detalhou sua participação e as atividades desenvolvidas durante o ano de 2018. Vale ressaltar que houve a participação de toda a escola neste projeto, porém apenas alguns dos professores fazem parte desta pesquisa como voluntários.

#### ***Professor Júnior***

*Nós iniciamos no ano de 2018 e teve essa proposta da empresa Arcor, onde ela estaria beneficiando a escola com uma verba para estar realizando um projeto que envolve principalmente a alimentação e a vida ativa, que no caso é o movimento do corpo, que é direcionado mais para esportes e atividades de expressão corporal. Para a realização desse projeto, conseguimos a aquisição desses valores, então a Arcor nos presenteou com uma certa quantia para a gente estar*

*desenvolvendo esse projeto dentro da escola. Além da verba nós tivemos, estamos ainda tendo, porque esse projeto tem a duração de 2018 à 2019, então desde o ano passado a gente tem vários encontros com professores e profissionais da Arcor, e eles também instruem a gente*

*O projeto como um todo envolve atividade física e alimentação saudável, então alguns pontos principais do projeto foram a horta que nós conseguimos adquirir. Nós tínhamos um espaço na escola que era totalmente inviável e nós vimos ali uma horta muito bacana para escola e já acontecia essa horta e parou e agora a gente quis retornar com o projeto da Arcor.*

*A gente construiu alguns bancos com umas mesas para jogos de xadrez que aí já envolve a prática do esporte, mesmo que uma prática mais moderada, mas, que já envolve o raciocínio e vai ajudar muitos meninos nessa questão do jogo de xadrez com a matemática e o raciocínio.*

*E nós fizemos também um questionário que a gente buscou resgatar os jogos e brincadeiras que aconteciam no passado então a gente fez um questionário visando entrevistar pessoas com no mínimo 50 anos de idade, de 50 anos de idade para frente, para que eles pudessem nos relatar quais os jogos e brincadeiras que eram praticados na época deles, tanto na escola como na rua, no ambiente que eles tinham para brincar. Então aí a gente teve um retorno muito bacana do escrito, mas a gente não teve um retorno do presencial.*

*A gente trouxe esses jogos e brincadeiras que eram vivenciados antigamente para realidade da escola. A gente sabe que hoje a tecnologia está influenciando muitas crianças a não praticarem mais. É mais celular, computador, então a gente sempre está batendo na tecla nas aulas de educação física e nos projetos para que eles continuem com essa Vida Ativa. E através desses jogos e brincadeiras que são instrumentos pedagógicos também que vão atraí-los usando muito o lúdico. Deu muito certo*

*O projeto tem várias etapas então a direção ela designou certas atividades para cada professor. Apresentou um modelo nós apresentamos as ideias. Juntamos ali um modelo e foi apresentado para os professores e eles se responsabilizaram por estar ajudando. E a minha participação ano passado juntamente com a professora Natali na nossa área de Educação Física foi a área do Esporte. Essa área da prática esportiva e do movimento corporal que nós colocamos em prática o resgate desses jogos e brincadeiras e fizemos uma oficina construção de jogos e brincadeiras usando materiais recicláveis.*

*A questão relacionada à Matemática com o IMC do professor Alexandre trabalhou esse projeto que é a relação IMC que também foi para feira de Cultura. Essa relação de peso e medida com obesidade, se está em risco. E as ideias foram surgindo com o diálogo entre os professores de Educação Física e a Juliana que era pedagoga na época.*

*Nós planejamos essas atividades por que nós entendemos que devido as vivências que os meninos têm a gente procurou fazer uma coisa que eles já estavam acostumados a fazer e que eles teriam interesse maior que é a competição que é a questão da mão de obra do trabalho com os objetos recicláveis.*

*E além de tudo apresentar para comunidade para os pais para os irmãos para os amigos então foi uma coisa bem legal. A aceitação dos alunos e da comunidade foi bem tranquila do projeto como um todo principalmente a horta eu acho que a hora que ela foi o projeto que envolveu toda a escola porque realmente toda escola mesmo do infantil até o 9º ano, a comunidade.*

*Os bons resultados nós vemos no dia a dia. A questão, por exemplo, do cuidado com a horta. A gente vê os alunos chegando e falando com o professor que tem gente entrando na horta.*

*A questão da disciplina, a gente pega muito no pé deles, e a atividade esportiva vai trazer esses benefícios para eles. Como a escola sempre esteve integrada em projetos, tem a escola em tempo integral, então os meninos estão aqui acostumados com essa vivência então eles gostam mesmo de colocar a mão na massa*

*Eu percebi a integração dos professores que tiveram a disponibilidade e o interesse de estarem atuando no projeto como eu disse como foi reparticionada as atividades essa integração ela ficou mais ou menos em grupos, a área da Educação Física, a Matemática, e a Ciência, o Professor de Ensino Religioso que ficou mais com a horta, mas a conclusão o resultado final integra a escola, a comunidade, os alunos.*

*O relacionamento teve um ganho a mais. Você conhece mais dessa área então você me ajuda aqui então foi assim que teve essa integração mesmo cada um com seu tempo corrido, mas a gente conseguiu nos encontros teve essa integração bacana*

*Na parte que a gente trabalhou não foram encontrados tantos desafios, mais a questão de horários, a gente não ter um certo horário para planejar aquilo muito corrido muitas tarefas já do dia a dia em questão de diários notas, então, veio muito em cima você tem que apresentar o projeto, tem que apresentar uma atividade, tem que reservar uma semana, tem que trocar o horário, tem que trabalhar com certas crianças naquele momento que poderia ficar com outras então, a dificuldade é mais a questão da logística dos encontros dentro da escola. Para estar desenvolvendo os resultados desenvolvendo o projeto.*

*É muito gratificante a gente elaborar um projeto ter o apoio da escola, o apoio da direção e desenvolve-lo com todas as ferramentas necessárias, e quando a gente chega e vê que o dever foi cumprido é muito gratificante tem uma sensação de felicidade de dever cumprido e dizer que você foi designado para aquela tarefa que conseguiu junto com um grupo porque a gente sabe que sozinho é complicado então a gente precisa dos alunos e da comunidade escolar por inteiro.*

Percebemos a mobilização da escola em torno do projeto e a satisfação dos envolvidos em realizarem um trabalho numa perspectiva emancipatória da educação, que proporcionou a ampliação do trabalho por áreas do conhecimento, sem ignorar suas especificidades, bem como os componentes curriculares que foram trabalhados em cada etapa do projeto.

Muitos saberes foram mobilizados para a realização deste projeto, pois

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (TARDIF, 2002, p. 11).

**Figura 8** – Fotos dos espaços modificados com a realização do projeto

**ANTES**



**DEPOIS**



**Espaço Horta**



**Espaço Social**

**Fonte:** Relatório de Atividades – Nome do Projeto: Hábitos Saudáveis para uma Vida Ativa. 1º Relatório – 10/12/2018 – Período que se informa: 01/08/2018 até 10/12/2018.

**Figura 9** – Atividades desenvolvidas no projeto



**Legenda:**

- a) – Mostra Cultural                      b) – Gincana  
 c) – Jogos Internos                        d) – Gincana  
 e) – Mostra Cultural                        f) – Mostra cultural

**Fonte:** Relatório de Atividades – Nome do Projeto: Hábitos Saudáveis para uma Vida Ativa. 1º Relatório – 10/12/2018 – Período que se informa: 01/08/2018 até 10/12/2018.

### 4.2.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos

Ao retomarmos o campo teórico da didática, especificamente sobre as concepções de práticas pedagógicas que orientam esta pesquisa, foi possível perceber alguns aspectos predominantes que as caracterizam. Os estudos de Franco (2015, 2016) e Pimenta e Lima



(2004), clarificaram estes conceitos e nos dão subsídios importantes para construir esse referencial sobre a constituição de práticas pedagógicas que sustentam a ação docente.

Na abordagem de Pimenta e Lima (2004), conforme mencionado antes, as práticas pedagógicas se consolidam além da sala de aula, no coletivo escolar, e compõem um conjunto das atividades materiais orientadas e estruturadas. Essas práticas pedagógicas devem envolver os conteúdos educativos, as habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas e humanas.

Na compreensão de Franco (2015) as ações que constituem as práticas pedagógicas vão desde planejar e sistematizar os processos de aprendizagem de forma a garantir o ensino de conteúdos fundamentais, bem como criar mecanismos de mobilização dos saberes dos alunos que foram construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p. 618). Ainda, para Franco (2016)

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Neste horizonte, os apontamentos de Franco (2015) nos remetem à concepção da prática pedagógica como crítica, reflexiva e dialética, lembrando-nos que as práticas pedagógicas são como “sustentáculos” à prática docente.

Assim, para dialogarmos com as concepções presentes na perspectiva das narrativas dos docentes, destacaremos a seguir a confluência desses aspectos presentes nas narrativas dos professores a respeito dos projetos desenvolvidos.

Em relação à intencionalidade e planejamento das práticas pedagógicas os professores evidenciaram que se tratavam de projetos bem planejados, de longa duração e objetivos preestabelecidos, conforme os trechos:

***Professor Júnior***

*O projeto tem a duração de 2018 à 2019, então desde o ano passado a gente vários encontros com professores e profissionais da Arcor, e eles também instruem a gente [...]*

*Nós planejamos essas atividades por que nós entendemos que devido as vivências que os meninos têm [...]*

**Professor Paul**

*Com a chegada do professor (X) lá e a comunicação dele como o Edu e comigo começou a se criar a ideia de levar isso para integrada também. E aí ele começou a levar as temáticas para Integrada.*

Uma dimensão importante do trabalho docente se origina na concepção de educação de cada professor. A forma como concebem suas práticas na perspectiva de um projeto crítico e emancipatório, bem como se organizam em prol de uma intervenção planejada com vistas à transformação da realidade social, tem demonstrado o nível de compreensão da função docente e das práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral.

Nas escolas pesquisadas encontramos ações que vão além da sala de aula e impactam a comunidade e as famílias, como no caso da criação da horta escolar, que possibilita a colheita de alimentos para os alunos e suas famílias, bem como fomenta a responsabilidade pelo cultivo e cuidado com a horta. O projeto também tem papel importante na conscientização do não desperdício de alimentos. Foram destacados, ainda, a promoção de várias ações externas à escola, como trabalhos de campo e viagens.

**Professor Júnior**

*O projeto como um todo envolve atividade física e alimentação saudável, então alguns pontos principais do projeto foram a horta que nós conseguimos adquirir.*

Entre as características das práticas pedagógicas que dialogam com a concepção de Educação Integral, nas narrativas foram destacados os aspectos nos quais a pedagogia é concebida como uma prática social. Vista dessa forma, as práticas pedagógicas tem uma dimensão contextualizada, conectada com a realidade dos estudantes, o que garante um maior interesse e envolvimento dos alunos.

**Professor Junior**

*A gente trouxe esses jogos e brincadeiras que eram vivenciados antigamente para realidade da escola. A gente sabe que hoje a tecnologia está influenciando muitas crianças a não praticarem mais. É mais celular, computador, então a gente sempre está batendo na tecla nas aulas de educação física e nos projetos para que eles continuem com essa vida ativa. E através desses jogos e brincadeiras que são instrumentos pedagógicos também que vão atraí-los usando muito o lúdico. Deu muito certo!*

**Professor Paul**

*Aí chegou a Silvana e eu fiz parceria com ela em trabalhos voltados para os direitos humanos, pensando na Integrada, pensando no que eles estavam desenvolvendo lá, e aqui criou-se o projeto da viagem, que é feito todo final de ano com alunos envolvidos no projeto.*

*Os alunos participam, em Língua Portuguesa, de debates em sala de aula. Os 9ºs anos participam de um debate formal ao final do ano, organizado por mim e pelo prof. Edu, no auditório da escola.*

Também foi possível perceber a preocupação dos docentes com a sistematização dos processos de aprendizagem. Isso se evidenciou pela sistematização dos projetos nos quais se envolveram, e na busca em criar conexões entre as atividades desenvolvidas e os conteúdos curriculares propostos para a etapa/ano dos alunos. Segundo Franco (2016), “a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção”. Assim, a sistematização é um dos componentes essenciais das práticas pedagógicas, e neste caso, percebemos pelos trechos das narrativas que, tanto o professor Junior como o professor Paul, se mobilizam em direção à essa sistematização, um ao relacionar o conhecimento do jogo de xadrez com o desenvolvimento sistemático do raciocínio matemático, e o outro quando afirma a continuidade do trabalho utilizando em sua narrativa a palavra “diariamente”.

***Professor Junior***

*A gente construiu alguns bancos com umas mesas para jogos de xadrez que aí já envolve a prática do esporte, mesmo que uma prática mais moderada, mas, que já envolve o raciocínio e vai ajudar muitos meninos nessa questão do jogo de xadrez com a matemática e o raciocínio.*

***Professor Paul***

*Então nós aqui trabalhando diariamente com a questão dos direitos humanos e ele lá trabalhando também começou a confluir os trabalhos, a gerar uma relação com os trabalhos.*

Destacamos as contribuições de Franco (2016), nesta pesquisa, por concordarmos com sua perspectiva que considera a prática pedagógica no sentido de práxis, ação consciente e participativa, “que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536). Portanto, ao refletirem sobre as práticas pedagógicas, bem como ao planejarem suas ações, os professores devem considerar a criação de mecanismos de mobilização dos conhecimentos prévios para que, a partir de então, possam promover uma expansão da formação do aluno. Franco (2016) afirma que

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Para promover a aprendizagem neste contexto, os professores mobilizaram seus saberes para propor práticas pedagógicas que vão em direção aos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando a pesquisa sobre as brincadeiras de infância com os pais e avós dos

estudantes, bem como a confecção de jogos com materiais recicláveis, disponibilizados pelos estudantes. Os saberes da experiência dos docentes também foi determinante na realização desta atividade, pois já sabiam, na prática, que este tipo de atividade geraria bons resultados. Além disso, os docentes elaboraram atividades materiais orientadas e estruturadas para realização de suas práticas pedagógicas

***Professor Júnior***

*E nós fizemos também um questionário que a gente buscou resgatar os jogos e brincadeiras que aconteciam no passado então a gente fez um questionário visando entrevistar pessoas com no mínimo 50 anos de idade, de 50 anos de idade para frente, para que eles pudessem nos relatar quais os jogos e brincadeiras que eram praticados*

***Professor Paul***

*Ele montou um material sobre isso e então essa temática passou a ser o norte das aulas de História.*

***Professor Junior***

*Nós colocamos em prática o resgate desses jogos e brincadeiras e fizemos uma oficina construção de jogos e brincadeiras usando materiais recicláveis. Nós planejamos essas atividades por que nós entendemos que devido as vivências que os meninos têm a gente procurou fazer uma coisa que eles já estavam acostumados a fazer e que eles teriam interesse maior que é a competição que é a questão da mão de obra do trabalho com os objetos recicláveis*

Em nossas análises consideramos a educação como uma prática social viva e contextualizada, formada por intencionalidades pedagógicas. É nesse sentido que tomamos as palavras de Franco (2016) de que só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes. A autora destaca que esses saberes se localizam no campo dos saberes disciplinares, referentes a conteúdos e sua abrangência social, e saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (FRANCO, 2016).

Ainda, destacamos que esses saberes pedagógicos, no contexto da formação docente, representam um tipo de saber imprescindível para que os professores se instrumentalizem para construir conhecimentos sólidos sobre “a condução, a criação e a transformação” (FRANCO, 2016) de suas práticas pedagógicas. Percebemos uma conexão entre as considerações de Franco (2016) e Shulman (2014), no que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Retomando as considerações de Shulman (2014), já apontadas nesta pesquisa, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. Por isso, a habilidade dos docentes em transformarem os conteúdos curriculares em conhecimentos

pedagogicamente adaptados ao ensino, se constitui como eixo fundamental no exercício da docência.

Nas narrativas a seguir, o professor Junior destaca uma das etapas do projeto desenvolvido, no qual o professor de matemática relaciona seu conteúdo trabalhado com todo o projeto de vida saudável, apontando os riscos da obesidade na adolescência. O professor Paul também afirma que as aulas de história vão “além dos fatos históricos”.

***Professor Junior***

*A questão relacionada à Matemática com o IMC, do professor Alexandre, que trabalhou esse projeto que é a relação IMC que também foi para feira de Cultura. Essa relação de peso e medida com obesidade, se está em risco.*

***Professor Paul***

*Ele viu a necessidade ao longo das aulas de História de ir para além dos fatos históricos. Com o professor de história e com a Escola Integrada, fazemos projetos ligados aos direitos humanos.*

Concordamos com as afirmações de Franco (2016) de que as práticas pedagógicas se articulam num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias. Neste sentido, a reflexão e o diálogo são elementos necessários e fundamentais no cotidiano da prática docente. A mesma autora afirma que esse espaço crítico e reflexivo da atividade docente tem dado lugar “aos pacotes instrucionais prontos”, com finalidade preparatória para avaliações externas, e seleção em universidades. Infelizmente percebemos que a educação está, cada vez mais, se tornando refém dessa racionalidade econômica, do neoliberalismo que coloca os números acima dos sujeitos. Por isso, as práticas pedagógicas que priorizam a formação e humanização das pessoas precisam ser evidenciadas e estimuladas. Tomamos aqui as práticas pedagógicas como “tarefa política, social e emancipatória” (FRANCO, 2016) que permitem uma formação humana, integral e que se pautem na superação da “opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político” (FRANCO, 2016).

***Professora Silvana***

*O professor Edu também promove debates, memoriais, estudo de textos filosóficos e históricos.*

***Professor Paul***

*Começamos a trabalhar com coisas mais amplas entrou numa discussão sobre ética até chegar no projeto sobre Autoconhecimento. Além de estarem sempre sendo apresentados a textos que discutem questões, como diversidade, etnia, preconceito.*

Neste contexto, destacamos as narrativas acima que evidenciam o trabalho com foco na ética, e na diversidade, bem como o trabalho com textos filosóficos que auxiliam na construção de uma base filosófica para que os alunos aprendam a questionar e refletir sobre as questões mais complexas da nossa sociedade e cultura.

## 5 WEBSITE FLASHES NARRATIVOS - UM RECURSO EDUCATIVO FORMATIVO

Conforme a portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um dos itens que diferenciam um mestrado acadêmico de um mestrado profissional é o trabalho de conclusão de curso. No caso do mestrado profissional, o trabalho de conclusão de curso deve indicar:

[...] domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (CAPES, 1998, p. 1).

Neste sentido, o recurso elaborado está disponível em um *site*, e foi planejado no intuito de evidenciar os percursos desta pesquisa. Concebemos a ideia de um recurso educativo como parte integrante da pesquisa e não como um apêndice ou anexo. Assim, ao elaborarmos o *site* e disponibilizarmos essa trajetória de construção do conhecimento realizado no mestrado profissional, desejamos que ele seja um instrumento para formação docente numa perspectiva mais ampla, na qual os docentes possam realizar sua autoformação durante a leitura/navegação pelo *site*.

Assim, compreendemos que os recursos criados nos cursos de mestrado profissional podem impulsionar a criticidade e a reflexão dos docentes. Moreira (2004) destaca que

[...] num mestrado profissional um trabalho de conclusão de curso deve ser o resultado de uma pesquisa aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Dessa forma, todo o material produzido durante a pesquisa está disponível no *site*, bem como vídeos, textos e imagens. A ideia é trazer um texto multimodal e aberto para que os leitores possam escolher seu percurso formativo/informativo. Nesta perspectiva, desejamos que seja uma ferramenta atrativa para dialogar e colocar em destaque as vozes dos docentes que participaram da pesquisa e a minha própria voz acerca da constituição da minha identidade como pesquisadora e docente.

Foram várias as etapas de elaboração deste recurso, perpassando pelas escritas das narrativas, bem como a elaboração de vídeos de animação sobre as etapas metodológicas que constituíram a pesquisa.

A princípio realizei um protótipo do *site* para apreciação da banca de qualificação do Mestrado Profissional e professores participantes da pesquisa. Em seguida apresentei o *site* e os resultados preliminares da pesquisa para os professores participantes.

Também elaborei uma Oficina a qual denominei “Encaixando as peças dos *Flashes* Narrativos” para realizar nas escolas com os professores com o objetivo de que eles contribuíssem com a construção do *site*. Neste momento acolhi as sugestões dadas por eles. Os professores<sup>19</sup> se mostraram satisfeitos com o trabalho que estava sendo desenvolvido. Se sentiram contemplados e integrantes do processo.

O *site* está disponível em plataforma gratuita pelo endereço <https://soaresmichelle.wixsite.com/flashesnarrativos>.

Assim, vale a pena ressaltar que todos os recursos utilizados para a elaboração do site são provenientes de sites gratuitos. Utilizei o site <https://www.powtoon.com> para criar animações personalizadas com as narrativas dos docentes. O site “powtoon” disponibiliza templates<sup>20</sup> para serem modificados. Os usuários do site podem salvar as alterações e escolher entre os vários estilos de templates disponíveis.

Na elaboração das animações é possível adicionar áudios, imagens, textos e várias formas de movimentação/animação já existentes no programa. Também existem alguns vídeos tutoriais no *youtube*, bem como no próprio site do programa *powtoon*.

Desde o início do mestrado, tive a intenção de elaborar um recurso educacional audiovisual. Assim, durante o período de aulas, comecei a pesquisar esse tipo de ferramenta na internet, no intuito de elaborar os trabalhos para serem apresentados nas disciplinas, como projeto piloto. Foi uma forma que encontrei para experimentar as possibilidades e recursos do site, antes de partir para a elaboração das animações referentes aos *flashes narrativos*. Por esse motivo, a elaboração do recurso educativo foi intrínseco à todo o trabalho desenvolvido no mestrado.

Para elaboração deste recurso educacional foi preciso mobilizar alguns conhecimentos básicos de informática. Após a criação dos vídeos no site *powtoon*, optei em salvá-los como vídeos no *youtube*, para posteriormente adicioná-los ao site. A página criada,

---

<sup>19</sup> Os professores participantes da pesquisa assinaram o termo de uso de imagem, cujo modelo consta no Apêndice K.

<sup>20</sup> Modelos



como já mencionei, encontre-se no site “Wix”, também gratuito. Este site também disponibiliza modelos para serem utilizados em diversas categorias e assuntos. São oferecidas inúmeras possibilidades de acordo com a finalidade desejada. A partir da criação do site, é possível inserir fotos, vídeos, imagens e textos. Além disso, o site permite a inserção dos vídeos do *youtube*, o que possibilitou migrar as animações dos flashes narrativos e percursos da pesquisa para a página criada no “wix”.

Essa construção do recurso educativo foi muito importante para a construção da minha identidade como docente/pesquisadora, pois além de mobilizar os conhecimentos teóricos e metodológicos para a elaboração da pesquisa, também tive a possibilidade de conhecer, experimentar e aplicar novas tecnologias no decorrer de toda a pesquisa.

**Figura 10** – Fotos das oficinas “Encaixando as peças dos *Flashes* Narrativos”



**Fonte:** Acervo de imagens da pesquisadora.

## Considerações Finais

Esta pesquisa buscou compreender aspectos referentes às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental e suas interfaces com a concepção da Educação Integral. Objetivamos compreender de que forma os docentes tem buscado, na articulação de suas práticas pedagógicas, a formação integral dos sujeitos e a superação da fragmentação curricular no contexto escolar.

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, nos baseamos na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica a fim de compreender o universo pesquisado por meio das “vozes” dos próprios docentes, o que nos trouxe um leque de possibilidades de análises e de compreensões a respeito de “como” e “porque” os professores tem articulado suas práticas pedagógicas, no contexto da Educação Integral, na tentativa de contemplarem uma formação mais integral dos alunos.

Neste sentido, apontamos nosso ponto de partida a partir das minhas experiências profissionais no contexto da Educação Integral, a fim de construir nosso objeto de pesquisa, bem como o problema e objetivos. Em seguida, no capítulo referente à metodologia, que aborda a construção das narrativas de si, tentamos demonstrar a relevância das narrativas no contexto atual, por sua característica de possibilitar um intercâmbio de experiências, bem como de trazer à tona as reflexões sobre os processos vividos e a singularidade de cada um.

Percebemos pontos importantes de como os docentes participantes da pesquisa foram se constituindo como professores, os fatores e influencias na escolha da profissão, os modelos que seguiram ao firmarem suas identidades, assim como os que repudiaram enquanto estudantes. As lembranças evidenciadas nas narrativas dos participantes, enquanto estudantes, também revelaram referências positivas que os docentes têm em relação a si mesmos enquanto alunos.

Outro ponto importante foi a minha elaboração dos processos vivenciados durante a pesquisa e de todo o tempo dedicado ao Mestrado Profissional. Os relatos no diário de bordo que se transformaram nas narrativas da pesquisa pelo olhar da pesquisadora (que se encontrava às voltas com sapatilhas desgastadas, *Google Maps* errantes e “saías justas” em entrevistas) revelaram os bastidores e os “não ditos” durante a pesquisa. Neste ponto, acredito que seja um capítulo revelador e fértil para análises sobre a formação acadêmica, bem como sobre os desafios enfrentados no campo da pesquisa.

Todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa e no Mestrado Profissional possibilitaram a ampliação do meu conhecimento na perspectiva da educação de uma forma ampla: sobre os processos de ensino, as práticas pedagógicas e os momentos formativos que vivenciamos no contexto escolar. Os textos, as pesquisas e todo o referencial teórico lido trouxeram um novo olhar para minha trajetória como professora, além de perspectivas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Assim, buscamos, incessantemente, trazer os referenciais teóricos para as discussões propostas e perseguimos isso até o capítulo final. O capítulo sobre a profissionalidade docente aponta discussões recentes sobre o tema e sua relação com a didática, a fim de fortalecermos a profissão docente por meio das pesquisas sobre os saberes docentes, seus repertórios e práticas pedagógicas que se configuram no “chão” da escola.

Também trouxemos para a nossa pesquisa as discussões sobre a Educação Integral, e os desdobramentos das políticas públicas que impactaram a efetividade da educação integral no contexto brasileiro. Destacamos as contribuições dos programas indutores da Educação Integral e seus reflexos nas práticas pedagógicas.

Ao caracterizarmos as concepções de educação integral presentes nas narrativas foi possível perceber que existe, no interior das escolas, uma polissemia de concepções de Educação Integral. Essas concepções têm reflexos sobre a docência, principalmente no que se refere ao trabalho colaborativo em uma perspectiva de educação integral.

Ficou evidente, por meio das narrativas, que os docentes têm uma preocupação com a formação humana e integral dos estudantes, numa perspectiva de ensino de currículo flexível e integrado.

Outro ponto de destaque diz respeito aos aspectos organizacionais que dificultam a realização das práticas pedagógicas, bem como a mobilização dos saberes docentes em torno de propostas educativas mais amplas. Foram evidenciados nas narrativas dos professores(as), em alguns momentos, as questões de falta de tempo de planejamento, bem como a necessidade de flexibilização dos tempos, espaços e currículos.

Ainda assim, os professores destinaram um tempo para participar da pesquisa, o que possibilitou uma grande troca e parceria entre os envolvidos, desde a escrita das narrativas às contribuições para a elaboração do recurso educativo. Destaco que foi uma experiência formativa e produtiva tanto para os participantes da pesquisa quanto para mim.

Também podemos ressaltar que o contexto político, bem como as políticas públicas educacionais, interferem diretamente no trabalho pedagógico. A inconstância das políticas de Educação Integral, as lacunas e interrupções de projetos de indução da Educação

Integral geram insegurança para realização de um trabalho a longo prazo. A falta de investimento financeiro também é um entrave para a realização de algumas propostas pedagógicas, o que tem feito com que as escolas se mobilizem na busca de parcerias e financiamento junto às empresas privadas, na tentativa de suprir as lacunas deixadas pelo poder público. Neste sentido, os impactos dessa busca “alternativa” por recursos e parcerias realizadas pelas escolas, poderão causar interferência na gestão da escola pública, privatizações, interferências político-ideológicas, entre outros aspectos que poderão ser pesquisados mais adiante.

Ainda, na perspectiva da Educação Integral, as propostas e projetos realizados dialogam no sentido de uma concepção ampla de educação, do protagonismo estudantil, do multiculturalismo e de práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento do sujeito como um ser integral, sem privilegiar o aspecto cognitivo sobre os aspectos sociais, afetivos, corporais e emocionais. As escolas pesquisadas têm aderido à pedagogia de projetos como uma forma de impulsionar e consolidar essas práticas pedagógicas.

Assim, a perspectiva das práticas pedagógicas, nos contextos pesquisados, visam romper paradigmas, priorizando o estudante como centro da aprendizagem. Ao indagarmos sobre as práticas pedagógicas realizadas devemos refletir se as mesmas cooperam ou não para a construção de uma educação libertadora, crítica, dialógica e democrática. Faz-se necessário consolidar, no interior das escolas, as práticas pedagógicas que corroboram para a problematização, diálogo e reflexão acerca do currículo no intuito de criarmos resistência aos modelos fragmentados e hegemônicos. Neste sentido, pareceu-nos que as escolas pesquisadas estão trilhando este caminho, apesar dos desafios que encontram nesta trajetória.

Destacamos também a importância de não confundir a Educação integral com escola de tempo integral, pois ela emerge numa busca para ressignificar os tempos e os espaços escolares. Restringir a EI à ampliação do tempo escolar é, no mínimo, um reducionismo conceitual. Assim, para consolidar uma proposta de Educação Integral é necessário ir além do tempo ampliado buscando uma troca de experiência e saberes que se dá na interação escola/sociedade, escola/território, priorizando a construção da cidadania, o respeito aos direitos humanos e a valorização das diferenças.

Além disso, como mencionamos, a pesquisa nos possibilitou compreender os aspectos referentes ao desenvolvimento profissional dos docentes, desde a escolha pela profissão até o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, no contexto da Educação Integral novas possibilidades de pesquisa se descortinam, como a necessidade de

compreender se há uma profissionalidade docente “emergente” necessária à atuação no contexto da Educação Integral.

Ainda, serão necessários novos estudos sobre os impactos das políticas atuais de Educação Integral no país, frente aos novos modelos de escolas cívico-militares em detrimento dos investimentos em Educação Integral.

Portanto, os aspectos referentes às práticas pedagógicas que se configuram no contexto da Educação Integral, bem como os aspectos políticos, sociais e ideológicos que circundam e interferem na implementação desta política, são um terreno fértil para novas investigações.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. **Foto e grafias: narrativas e saberes de professores(as) de educação física**. UNICAMP Campinas, SP, 2012 (tese de doutorado)

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. Módulo VII: Pesquisa qualitativa - parte II. Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2002.

APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BELO HORIZONTE. **Programa Escola Integrada - Orientações Gerais para as escolas**, 2012. Disponível em: [http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_Programa-Escola-Integrada.pdf](http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf) . Acesso em: 1º ago. 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b. (Obras Escolhidas, v. 1).

BORBA, Amândia Maria. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Educação Integral**: Texto Referência para o Debate Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secad, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. P. 47-60.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>. Acesso em: 15 maio 2019.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAPES. **Portaria80/98**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80\\_98.htm](http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm). Acesso em: 10 maio 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana. Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CHARLOT, Bernard . **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Brasileira e(m) Tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral: concepções e práticas na educação. **27 Reunião da ANPED**, GT 13, 2008. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2019.

CUNHA. Maria Isabel. CONTA-ME AGORA!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. (Editora UFPR).



DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 359-371.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Revista Investigar em Educação**, Braga, IIª Série, n. 2, 2014, p. 5-30.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. (orgs.). Didática, saberes docentes e formação. **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, v. 1, Cuiabá, MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook). 247p.

FARION, Adriane De Fatima Seretnei. **A Educação em Tempo Integral de Curitiba: organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influencia do programa mais educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out-dez 2014.

FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed., Campinas, SP: Papirus, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2013.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da Educação Integral:** Alternativas e potencialidades emancipatórias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

GAUTHIER, Clermont. O ensino como trabalho interativo. *In:* GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, p. 371-380.

GAUTHIER, Clermont. O professor como agente racional. *In:* GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, p. 332-349.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In:* GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, p. 17-37.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **Educação e desenvolvimento integral:** articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUIMARÃES, Marília Barcelos, MAIA, Carla Linhares; PASSADES, Denise Bianca M. Silva (org.). **Educação Integral:** contribuições da extensão da UFMG. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

HALL, Stuart; GAY, Paul Du. (comp.). **Cuestiones de identidad cultural.** 1. ed. Buenos Aires: Amorrurtu, 2003.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papyrus, 1990.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez Leite; CARVALHO, Levindo Diniz; RAMALHO, Bárbara (org.). **Educação Integral como Direito:** Avanços e desafios em experiências de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora Fino Traço Ltda., 2017.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente.** GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=345>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs). **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino aprendizagem. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOLL, Jaqueline. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC, Secadi, 2009.

MOREIRA, M. A. O. Mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 131-142, jul.2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político Pedagógico: guia prático para construção participativa**. São Paulo: Érica, 2009.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. (org.). O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Kildo Adevair dos. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun. 2018.

ORSO, Paulino José, *et al.* (org). A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Anais da XI Jornada do HISTEDBR, Cascavel, PR, 23 a 25 out. 2013. (ISSN 2177-8892).

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, Belo Horizonte, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>, 2016. Acesso em: 7 junho 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERRENOUD, P. Práticas **pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Didática**: teoria e pesquisa. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2015, p. 113-124.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido . **O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v. 1. n. 1, 1996. p.72-89.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Didática**: teoria e pesquisa. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2015, p. 113-124.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *In: PORTUGAL*. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2008. p. 40-49.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 94-103.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília ano 3 n 22 jul/ago, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história . São Paulo: Olho d'Água, 2005.

SILVA, Marilda da; SGOBBI, Isabela Vicenzo; CARLINDO, Eva Poliana. O uso da (Auto)Biografia em pesquisas brasileiras (2001-2010): A consolidação de uma tendência metodológica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 54, p. 175-193, jan./abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. *In: GOODSON, I. F. Currículo, Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org.). Memória e formação de professores [online]*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SHULMAN, Lee S. "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", **Harvard Educational Review**, EUA, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PADUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. *In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica*, 2006, Salvador. **Anais II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica**. Salvador: UNEB, 2006. p. 315-316. ([https://biograph.org.br/images/CIPAS/02/programa\\_e\\_resumos\\_cipa\\_ii.pdf](https://biograph.org.br/images/CIPAS/02/programa_e_resumos_cipa_ii.pdf)).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**. Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

## Anexo 1 – Modelo de atividade desenvolvida no projeto Direitos Humanos

Artigo	Direito aludido	Conteúdo trabalhado
X	À defesa	Direitos de bandidos e a dignidade da pessoa humana
<p><b>Artigo 10º - Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Porque bandido também tem direito a advogado de defesa?</b></p> <p>O direito de defesa é um princípio garantido pela constituição federal. É uma cláusula pétrea que não pode ser modificado nem por emenda constitucional. Logo, independente do crime, todos tem garantido o direito constitucional de ampla defesa. Leia a seguir o que diz a constituição:</p> <p><b>Artigo 5º da Constituição Federal: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</b></p> <p><b>LV -</b> aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;</p> <p style="text-align: right;">CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988). <a href="http://www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_federal_35ed.pdf">www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_federal_35ed.pdf</a>. Acessado em: 24/01/2015.</p> <p>Acima está bem claro que todos tem o direito de defesa, seja através de advogado particular ou seja através do defensor público de forma que o delinquente pode matar quantas vezes quiser, estuprar, roubar e praticar todos os crimes previstos no código penal “que ele vai ter o direito de defesa garantido pela constituição”. Muitos entendem a questão de forma subjetiva, pessoal. No entanto, não importa se a pessoa é inocente ou culpada. Isto será apurado através do devido processo legal. Da mesma forma ninguém será privado da sua liberdade sem o devido processo legal, salvo, nos crimes de flagrante delito. Este também é outro princípio constitucional.</p> <p><b>Texto 1 – O que significa dignidade da pessoa humana?</b></p> <p>A dignidade é essencialmente um atributo da pessoa humana: pelo simples fato de “ser” humana, a pessoa merece todo o respeito, independentemente de sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição social e econômica. Nesse sentido, o conceito de dignidade da pessoa humana não pode ser relativizado: a pessoa humana, enquanto tal, não perde sua dignidade quer por suas deficiências físicas, quer mesmo por seus desvios morais. Deve-se, nesse último caso, distinguir entre o crime e a pessoa do criminoso. O crime deve ser punido, mas a pessoa do criminoso deve ser tratada com respeito, até no cumprimento da pena a que estiver sujeito. Se o próprio criminoso deve ser tratado com respeito, quanto mais a vida inocente.</p> <p style="text-align: right;">FILHO, Ives Gandra Martins. Ministro do TST, professor de Filosofia do Direito do IDP. <b>O que significa a dignidade da pessoa humana?</b> Disponível em: &lt;<a href="http://www.comunidadeconica.com.br/Artigos/5778.aspx">http://www.comunidadeconica.com.br/Artigos/5778.aspx</a>&gt;. Acessado em: 17/03/2014.</p> <p><b>Texto 2 –</b> A dignidade da pessoa humana apresenta três vertentes. A primeira delas diz respeito à proteção do ser humano na sua dimensão intrínseca. Visa a proteger essencialmente os direitos da personalidade, no sentido de proteger o indivíduo na sua singularidade. A segunda representa a proteção dos direitos que exigem não apenas respeito do Estado e da sociedade, mas também atuação na prestação de serviços, seja no âmbito público ou privado. A terceira representa sua proteção nas relações intersubjetivas, o que possibilita a solidariedade, a fraternidade e a tolerância.</p> <p><b>Perspectiva Kantiana -</b> Kant foi o primeiro filósofo a formular, de modo moderno, a dignidade da pessoa humana como uma obrigação moral incondicional. Segundo ele, o princípio primeiro de toda a ética consiste em que o ser humano existe como fim em si mesmo e não como meio do qual esta ou aquela vontade possa se servir de seu desejo ou interesse. Ele distingue as coisas das pessoas. Aquelas são irracionais e têm</p>		

valor relativo como os meios. Já as pessoas, são seres racionais e marcados pela sua própria natureza como fins em si mesmos e dotados de dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas, quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade.

Segundo o filósofo, o fundamento da dignidade da pessoa humana está na autonomia, ou seja, na liberdade. Para ele, a autonomia é pois o fundamento da dignidade da pessoa humana e de toda a natureza racional. Se o ser humano é absolutamente singular em razão do seu potencial humano racional, e por essa condição é o único ser dotado de liberdade, é também o único capaz de estabelecer normas para si mesmo. Essas normas devem seguir o **imperativo categórico** segundo o qual o ser humano deve agir segundo a máxima que possa simultaneamente se fazer a si mesma lei universal.

LIMA, Carolina Alves de Souza. **A consolidação dos direitos humanos**. Revista conhecimento prático filosofia. n 33. São Paulo: Escala, 2012. p. 44-46.

### **Texto 3 – Direitos humanos, direito de bandido?**

É muito comum encontrar pessoas que associam os direitos humanos com a defesa do crime ou ao menos dos criminosos. Esta associação não é fundada num simples equívoco, pois como os criminosos também são humanos, eles têm direitos. Se houve algo de revolucionário trazido pela Declaração Universal de 1948, foi a ideia de universalidade dos direitos. Por universalidade entenda-se a proposição de que todas as pessoas, independentemente de sua condição racial, econômica, social, ou mesmo criminal, são sujeitos aos direitos humanos. Neste sentido bandidos também têm direitos humanos.

A afirmação, no entanto, é falaciosa, quando busca forjar a ideia de que o movimento de direitos humanos apenas se preocupa com o direito dos presos e suspeitos, desprezando os direitos dos demais membros da comunidade.

Esta falácia começou a ser difundida no Brasil, no início dos anos oitenta, por intermédio de programas de rádio e tabloides policiais. Como os novos responsáveis pelo combate à criminalidade no início da transição para a democracia haviam sido fortes críticos da violência e do arbítrio perpetrado pelo Estado, houve uma forte campanha articulada pelos que haviam patrocinado a tortura e os desaparecimentos. Para deslegitimar os novos governantes que buscavam reformar as instituições e pôr fim á práticas violentas e arbitrárias por parte dos órgãos de segurança. Era fundamental para os conservadores demonstrar que as novas lideranças democráticas não tinham nenhuma condição de conter a criminalidade e que somente eles eram capazes de impor ordem á sociedade. Mais cio que isso, os conservadores jamais toleraram a ideia de que os direitos deveriam ser estendidos ás classes populares de que, qualquer pessoa, independentemente de sua etnia, gênero, condição social ou mesmo condição de suspeito ou condenado, deveria ser respeitada como sujeitos de direitos.

Outro objetivo desse discurso contrário aos direitos humanos, não apenas no Brasil, foi, e ainda é, buscar criar um conflito dentro das camadas menos privilegiadas da população, eximindo as elites de qualquer responsabilidade em relação à criminalidade. Ao vilanizar os que comentem um crime, como se tosse um ato estritamente voluntário, dissociado de fatores sociais, como desigualdade, fragilidade das agências de aplicação da lei, desemprego ou falta de estrutura urbana, jogam a população vítima da violência apenas contra o criminoso, ficando as ditas isentas de responsabilidades, pela exclusão social ou pela omissão do Estado, que impulsiona a criminalidade. Nesse contexto, associar a luta pelos direitos humanos à defesa de bandidos foi uma forma de buscar manter os padrões de violência perpetrados pelo Estado contra os negros e os pobres, criminosos ou não..

E evidente que, ao se contrapor a toda a forma de exclusão e (opressão, o movimento de direitos humanos não poderia deixar de incluir na sua agenda a defesa da dignidade daqueles que se encontram envolvidos com o sistema de justiça criminal. Isto não significa, porém, que o movimento de direitos humanos tenha se colocado, a qualquer momento, a favor do crime; aliás a luta contra a impunidade tem sido uma das principais bandeiras dos militantes de direitos humanos. No entanto, esta luta deve estar pautada em critérios éticos e jurídicos, estabelecidos pelos instrumentos de direitos humanos e pela Constituição, pois toda vez que o Estado abandona os parâmetros da legalidade, ele passa a se confundir com o próprio criminoso, sob o pretexto de combatê-lo. E não há pior forma de crime do que aquele organizado pelo Estado.

Por fim, é fundamental que se diga que o movimento pelos direitos humanos tem uma agenda bastante mais ampla do que a questão dos direitos dos presos e dos suspeitos. Não seria incorreto dizer que hoje a maior parte das organizações que advogam pelos direitos humanos estão preocupadas primordialmente com outras questões, como o racismo, a exclusão social, o trabalho infantil, a educação, o acesso à terra ou à moradia, o direito à saúde, a questão da desigualdade de gênero etc. O que há de comum com todas essas demandas é a defesa dos grupos mais vulneráveis. Embora os direitos humanos sejam direitos de todos, é natural que as organizações não governamentais se dediquem à proteção daqueles que se encontram em posição de maior fragilidade dentro de uma sociedade.



VIEIRA, Oscar Vilhena. **Três teses equivocadas sobre direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/oscarvilhena/3teses.html>>. Acessado em: 17/03/2014.

### Momento pesquisa

1. Pesquise em jornais, revistas, internet etc. como as mídias tratam a questão da proteção aos criminosos e a relação entre polícia e a criminalidade.

### Momento debate (fazer o debate depois do momento oficina)

1. Direitos humanos servem apenas para defender bandidos?
2. Bandido tem que ter direito de defesa?
3. Se alguém desprezar a dignidade alheia ele perderá a sua?
4. Bandido tem direitos humanos?
5. A vidas menos dignas que outras? A vida de um bandido vale menos que a vida de uma pessoa de bem?
6. Você apoia “esquadrões da morte” para eliminar bandidos e infratores?
7. Bandido tem que ter sua dignidade preservada?
8. Se um bandido viver em condição sub-humana na cadeia ele deverá ser protegido?
9. Bandidos podem ser torturados para se obter confissão e denúncias?
10. Acusados de estupro são estuprados na cadeia. Eles deveriam ser protegidos dessa violência?
11. A violência da questão anterior é “lei da cadeia”, é legítimo uma lei que não é ditada pelo Estado de direito?
12. Essa violência pode ser justificada? Explique sua resposta.
13. A violência pode ser um imperativo categórico kantiano?

### Momento produção de texto

1. Faça uma síntese do momento debate.
2. Como surgiu a ideia de que os direitos humanos privilegia a proteção a bandidos, conforme o texto 3?
3. Estabeleça relações entre os textos acima e o artigo 10.
4. O que significa dignidade da pessoa humana?
5. Explique a perspectiva kantiana.
6. Qual a importância do direito de defesa para a sociedade? Dê exemplos concretos que justifiquem sua opinião.
7. Elabore um texto refletindo em como seria a sociedade sem esse direito.
8. Como esse direito é tratado na constituição do Brasil?
9. Com base nos textos acima dê dois motivos para que bandido tenha direito a advogado de defesa.
10. Depois de ler os textos acima, você entende a importância de se assegurar o direito de defesa para todos, inclusive os criminosos? Justifique sua resposta.

### Momento oficina

1. Assistir ao filme tropa de elite 2.
2. Divida a turma em pequenos grupos para discutirem as seguintes questões:
  - a) Como o filme trata a questão dos direitos humanos no Brasil?
  - b) O filme reforça ou relativiza que “direitos humanos é direito de bandido”? Reforcem seus argumentos com trechos do filme.
  - c) “Bandido bom é bandido morto” debatam essa afirmação.
  - d) A violência policial é necessária para o bom desempenho da polícia?
3. Depois do debate em pequenos grupos partir para o **momento debate** envolvendo toda a turma.

**Apêndice A – Roteiro para entrevista narrativa**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

ESCOLA:
FUNÇÃO/CARGO:
Experiência profissional nesta unidade escolar
Período de atuação na escola
Inserção da Escola nos programas de Educação Integral
Desafios para a gestão da Educação Integral
Processo de fazer parte de uma Escola de Educação Integral
Práticas pedagógicas na Escola de Educação Integral

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa Práticas pedagógicas e narrativas docentes no contexto da Educação Integral, realizada pela mestrandia Michelle Carvalho Soares (FaE/UFMG), coordenada pela Prof. Dra. Claudia Starling Bosco.

A pesquisa iniciou-se em 2018 e visa problematizar e compreender o processo de construção de como as práticas pedagógicas são configuradas no contexto escolar levando em consideração o coletivo da escola, as condições de trabalho, os modos de como os planejamentos são construídos e efetivados por professores em um contexto de Educação Integral. A pesquisa está inserida no campo da Didática e tem como pressupostos teóricos os estudos sobre as práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral, buscando dar visibilidade ao processo de construção docente de práticas reflexivas e transformadoras.

**Para a coleta de dados sobre os temas investigados, a pesquisa poderá contar com a escrita de narrativas, entrevista narrativa, observação de aulas, análise de planejamentos, encontros de coletivos com os participantes, envolvendo o objeto de estudo.**

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. Em apresentações em cursos de formação e publicações científicas relacionadas à pesquisa nenhuma informação que permita sua identificação, bem como a da instituição em que atua será revelada, a não ser que conte com seu consentimento. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Em relação ao risco da pesquisa, observa-se a possibilidade de constrangimento dos participantes no momento da escrita das narrativas ou durante as etapas de coleta de dados, pois em toda pesquisa científica há risco, conforme Res.466/1. Como minimização do risco proponho uma abordagem dentro dos padrões de uma pesquisa pautada pela ética, compreendendo que os participantes são voluntários e podem declinar da participação da pesquisa quando desejarem. Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (COEP/UFMG), CAAE – nº \_\_\_\_\_.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora responsável Michelle Carvalho Soares (31) 3879-7226 – soaresmichelle@bol.com.br). E, apenas em caso de dúvidas éticas acione o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31.270-901. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade número \_\_\_\_\_, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do participante

---

Assinatura do participante

DATA

Nome completo do Pesquisador Responsável: Cláudia Starling Bosco  
 Endereço: Rua Icaraí, 789, apto 03  
 CEP: 30770-160 / Belo Horizonte – MG  
 Telefones: (31)3462-4262 / 99973-9876  
 E-mail: claudiastarling@yahoo.com.br

---

Assinatura do pesquisador responsável

DATA

Nome completo do Pesquisador: Michelle Carvalho Soares  
 Endereço: Rua Maria de Souza Alves, 281 apto 303 – Castelo  
 CEP: 30840610/ Belo Horizonte – MG  
 Telefones: (31) 3879-7226 ou 98354-3706  
 E-mail:soaresmichelle@bol.com.br

---

Assinatura do pesquisador

DATA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa Práticas pedagógicas e narrativas docentes no contexto da Educação Integral, realizada pela mestrandia Michelle Carvalho Soares (FaE/UFMG), coordenada pela Prof. Dra. Cláudia Starling Bosco.

A pesquisa iniciou-se em 2018 e visa problematizar e compreender o processo de construção de como as práticas pedagógicas são configuradas no contexto escolar levando em consideração o coletivo da escola, as condições de trabalho, os modos de como os planejamentos são construídos e efetivados por professores em um contexto de Educação Integral. A pesquisa está inserida no campo da Didática e tem como pressupostos teóricos os estudos sobre as práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral, buscando dar visibilidade ao processo de construção docente de práticas reflexivas e transformadoras.

#### **Para a coleta de dados sobre os temas investigados realizarei entrevistas narrativas.**

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. Em apresentações em cursos de formação e publicações científicas relacionadas à pesquisa nenhuma informação que permita sua identificação, bem como a da instituição em que atua será revelada, a não ser que conte com seu consentimento. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Em relação ao risco da pesquisa, observa-se a possibilidade de constrangimento dos participantes no momento das entrevistas narrativas, pois em toda pesquisa científica há risco, conforme Res.466/1. Como minimização do risco proponho uma abordagem dentro dos padrões de uma pesquisa pautada pela ética, compreendendo que os participantes são voluntários e podem declinar da participação da pesquisa quando desejarem. Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (COEP/UFMG), CAAE – nº \_\_\_\_\_.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora responsável Michelle Carvalho Soares (31) 3879-7226 – soaresmichelle@bol.com.br. E, apenas em caso de dúvidas éticas acione o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31 270.901. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade número \_\_\_\_\_, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do participante

---

Assinatura do participante

DATA

Nome completo do Pesquisador Responsável: Cláudia Starling Bosco

Endereço: Rua Icarai, 789, apto 03

CEP: 30770-160 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31)3462-4262 / 99973-9876

E-mail: claudiastarling@yahoo.com.br

---

Assinatura do pesquisador responsável

DATA

Nome completo do Pesquisador: Michelle Carvalho Soares

Endereço: Rua Maria de Souza Alves, 281 apto 303 – Castelo

CEP: 30840610/ Belo Horizonte – MG  
Telefones: (31) 3879-7226 ou 98354-3706  
E-mail:soaresmichelle@bol.com.br

---

Assinatura do pesquisador

DATA

### **Apêndice C – Consigna de Narrativa**

Escreva uma narrativa evidenciando como e porquê escolheu ser professor(a).

### **Apêndice D – Consigna de Narrativa**

Escreva uma narrativa demonstrando sua concepção de Educação Integral.

### **Apêndice E – Consigna de Narrativa**

Escreva uma narrativa sobre fatos e experiências que te marcaram como estudante.

### **Apêndice F – Consigna de Narrativa**

Escreva uma narrativa sobre as vivências e experiências que você considera relevante em suas práticas pedagógicas no contexto da EI.

**Apêndice G – Linha do Tempo****Linha do tempo – Narrativas docentes**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1º encontro Apresentação- convite	2º encontro Porque escolhi ser professor	3º encontro Concepção de Educação Integral	4º encontro Relatos do tempo de estudante e das Práticas pedagógicas	5º encontro Finalização do ano letivo
---	---	---	---	---

**Apêndice H – Quadro referente às pesquisas sobre “Programa Escola Integrada”**

Nº	Autor (a)	Título	Universidade	Ano	Enfoque do Trabalho
1	BERNARDI, Andrea Menezes de.	Dimensões do processo de apropriação cultural: a educação na cidade	UFMG	2011	Apropriação cultural e espaços urbanos
2	SILVESTRE, José	O trabalho docente na escola integrada	UFMG	2011	Investiga o trabalho docente e condições de trabalho. Traça um perfil dos sujeitos docentes.
3	FERREIRA, Viviane	Promoção da alimentação saudável no âmbito do Programa Escola Integrada: influência no perfil nutricional de crianças e adolescentes	UFMG	2012	Avalia a influência de ações de promoção da alimentação saudável no perfil nutricional de estudantes do programa.
4	RENATA, Flávia	Os significados atribuídos ao projeto Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º ciclo do ensino fundamental	UFMG	2012	Enfoque na juventude que participa do programa
5	CUNHA, Nina Menezes	Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte	UFMG	2012	Explora as possíveis relações entre religião e desempenho educacional
6	RESENDE, Mary Margareth Marinho.	Escola integrada: uma proposta de educação para todos.	UFJF	2012	Estuda a Escola Integrada, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte, contextualizando-a no bojo das políticas nacionais de ampliação da jornada escolar
7	SILVA, Nelson de Souza	Programa escola integrada: desafios e possibilidades para a gestão escolar	UFJF	2013	Análise da implementação do Programa Escola Integrada (PEI) pelo gestor escolar
8	CARVALHO, Levindo Diniz	Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade	UFMG	2013	Analisa as representações sobre a infância e as políticas de educação e proteção social voltadas para as crianças
9	SENA, Soraia Pinto	As representações sociais de famílias de adolescentes envolvidos em bullying: características e percepções do fenômeno.	UFMG	2013	Identifica e compreende quais são as representações sociais que as diferentes famílias dos adolescentes envolvidos no bullying fazem deste fenômeno, tendo como ponto de partida as suas próprias percepções.



Continua

Nº	Autor (a)	Título	Universidade	Ano	Enfoque do Trabalho
10	CUSATI, Iracema Campos	Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte	FEUSP	2013	Analisa as representações e resultados que a Educação em Tempo Integral suscita em professores de Matemática e alunos do 3º.
11	SOUZA, Marcilia de	Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte	UFMG	2013	Investiga a interface entre Lazer e Educação no Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte
12	SILVA, Dagma Brandao.	A escola e a rua: Os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte	PUC	2013	Compreende a relação entre escola regular e o Programa Escola Integrada, tendo como referência as pessoas que constroem socialmente esses espaços. Contextualiza os territórios: e o percurso formador local, investigando como os vários atores percebem esses diferentes espaços.
13	LOPES, Paulo	A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral	UFMG	2014	Constituição de territórios educativos
14	FRAGA, Natália	Extensão universitária e educação básica: o caso do Programa Escola Integrada - UFMG	UFMG	2014	Ação de extensão voltada a promover a relação entre a Universidade e a política de ampliação da jornada escolar
15	RAMALHO, Bárbara	Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	UFMG	2014	Experiência dos jovens do PEI
16	SANTOS, Kassiane dos	Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola	UFMG	2014	Relação entre a Família e o Programa
17	BELGA, Viviane Lemos de Oliveira	Nos entrecaminhos, as desinvenções da educação: os sentidos das aprendizagens na percepção de alunos adolescentes de um projeto social na interseção com uma escola do Programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte- MG	PUC	2014	Compreende os sentidos que os adolescentes e jovens atribuem à aprendizagem num projeto social.

Nº	Autor (a)	Título	Universidade	Ano	Enfoque do Trabalho
18	AMARAL, Junia Costa	Programa Escola Integrada: A Atuação do Gestor Escolar	UFJF	2014	Analisa a implementação do Programa pelos gestores de duas escolas municipais
19	SILVA, EDNA DE JESUS	Desafios à participação dos alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental no Programa Escola Integrada	UFJF	2014	Analisa a falta de interesse dos alunos pelo programa e busca alternativas no sentido de superá-la. Plano de Ação Educativa com propostas com o intuito do atendimento a esta necessidade observada.
20	SOUZA, PATRICIA PINHEIRO DE	Educação Integral: Significações do Programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso	UEMG	2015	Analisa as significações que esse programa tem tido na vida de sujeitos nele envolvidos.
21	SOUZA, Cibelle de	Colaborações entre professores e monitores do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte	UFMG	2015	Ações de colaboração entre professores e monitores e dificuldades enfrentadas
22	GEBER,Saulo	As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integrada	UFMG	2015	Observação da prática de seis agentes culturais (oficinas) e análise dos dados
23	ANDRADE,C amila	Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte	UFMG	2016	Perfil de monitores e bolsistas que atuam no PEI
24	LEAL, Regina Rosa dos Santos	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG	UFMG	2016	Foco nas experiências das crianças observadas nos diferentes espaços e tempos das escolas e museus da cidade de Belo Horizonte que compõe a Rede Internacional e Brasileira das Cidades Educadoras.
25	SILVA, Monica Mascarenhas da	Práticas e possibilidades de uma horta escolar: o seu lugar no programa Escola Integrada	UFMG	2016	Apresenta a realidade das hortas em Belo Horizonte e revela sua apropriação pelos alunos da Escola Municipal Professor Paulo Freire
26	ARAÚJO, Juliana	Isso dá pra aprender!: a dança na Educação Integral	UFMG	2017	Investiga como se dá o processo de aprendizagem da dança no contexto do PEI
27	CANELAS, Renata Schettino.	Resiliência e promoção de saúde: contribuições da escola integrada.	UFMG	2008	Indisponível para consulta

**Apêndice I – Quadro referente às pesquisas sobre “Educação Integral”**

Nº	Autor (a)	Título	Universidade	Ano	Enfoque do Trabalho
1	MATOS, Sheila Cristina	Programa mais educação/mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias		2011	A pesquisa priorizou o estudo das oficinas no programa de ampliação da jornada
2	SILVA, Edilene Maria Lopes	Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora		2009	A pesquisa analisa o processo de implementação da Educação Integral no município de Juiz de Fora
3	PICANÇO, Fernanda	Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral		2009	A pesquisa busca compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Interministerial nº 17 que instituiu o Programa Mais Educação
4	FREIRE, Patrocínio Solon	Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff		2014	A pesquisa teve como objetivo investigar as visões de integralidade presentes no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff, percebendo em que medida essas visões de integralidade incluem a Transcendência na elaboração de uma educação espiritual capaz de nortear o processo educativo como itinerário contínuo de humanização
5	LIMA, Uiara	O programa de educação integral das escolas de referência em Pernambuco		2014	A pesquisa verifica aspectos de contribuição para a qualidade da Educação, advindos do Programa de Educação Integral em Escolas de Referência do Ensino Médio da Rede Pública Estadual.
6	FERREIRA, Danielle de Farias Tavares	Programa de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de atores participantes do programa Mais Educação		2015	A pesquisa aborda como as Escolas de Referência contribuíram para a melhoria da qualidade da Educação no Estado de Pernambuco. Para atender esse propósito, utilizaram dados documentais e a Lei Complementar N. 125, de 10 de Julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral em Pernambuco. (Ensino Médio)

Continua

Nº	Autor (a)	Título	Universidade	Ano	Enfoque do Trabalho
7	HENRIQUES, Anna Cristina Perantoni	A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi		2012	Estudo de caso da implementação da Ed. Integral. Abordagem na área de políticas públicas. A autora elaborou um quadro de Proposições para o contexto intraescolar e extraescolar
8	GONÇALVES, Rafael Marques	Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias		2012	A pesquisa aponta para uma reflexão sobre as escolas em suas lógicas cotidianas, as práticas em suas subjetividades que as compõem enquanto práticas, o cotidiano escolar nos cotidianos escolares, a partir dos discursos daqueles que se põem a pensar fazer a escola. Aborda as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pela escola, legitimando-os enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias de educação integral
9	MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de	A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios		2016	A pesquisa é um estudo de caso de gestão que discute a política de educação integral oferecida em escolas de tempo integral pela Prefeitura do Recife aos estudantes do Ensino Fundamental . Tem como principal objetivo analisar o processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral (Pmei) e a organização das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs), à luz do tripé fundante dos processos de implementação da educação integral, defendido por Pergorer (2014) e Guedes (2015), formado pelo tempo, pelo currículo e pelos espaços, com o suporte dos fundamentos do Ciclo de Políticas, na perspectiva de averiguar quais os principais entraves encontrados no caminho da sua efetivação

Nº	Autor (a)	Título	Universidade	Ano	Enfoque do Trabalho
10	FARION, Adriane de Fátima Seretnei	A educação em tempo integral de Curitiba - organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influencia do programa Mais Educação		2016	A pesquisa aborda como se caracterizam as ações metodológicas dos professores das Práticas Educativas, do horário de contraturno dos Centros de Educação Integral de Curitiba, apontadas como bem sucedidas na formação dos estudantes, e, que podem servir de referencia na construção de um novo perfil docente, na escola de tempo integral. A autora da pesquisa afirma que novos estudos sobre ao impacto da alteração da forma escolar tradicional, do ambiente educativo e da ação docente, sendo abordados sob outros pontos de vista são necessários para aprofundar o tema
11	SCARPATO, Maria Tiago	Educação integral e prática docente de Maria Thiago Scarpato (2006)		2006	A pesquisa denuncia na prática docente a fragmentação da visão integral do aluno, que prioriza o aspecto cognitivo ao afetivo e motor, e chega a não reconhecer a interligação desses aspectos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Baseia-se na análise da ação pedagógica numa visão integral: cognição, afeto e movimento e escolhe como autores inspiradores Rudolf von Laban e Henri Wallon
12	SCHELLIN, Maria do Carmo Souza Neto	A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral		2015	A pesquisa aborda como se estabelece a relação entre a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral. A abordagem para análise tem foco em Piaget.

**Apêndice J – Carta aos professores(as)**

Prezados Professores (as)

Gostaria de agradecer pela parceria e por ter fornecido suas narrativas para minha pesquisa. Informo que a pesquisa ainda está em curso, em processo de finalização, mas já foi avaliada e aprovada pela banca de qualificação.

Estamos na fase de elaboração do Recurso Educativo que é uma exigência para a conclusão do Mestrado, além da dissertação.

Também estamos desenvolvendo um *site* no qual as narrativas dos professores(as), coletadas durante a pesquisa, ganharão destaque. Serão extraídos alguns trechos de sua narrativa para compor esse *site*.

A ideia é fazer um material áudio visual que possa ser atrativo para o público em geral. Já tenho um protótipo do *site* para que você visualize e faça sugestões.

O endereço para acessar é <https://soaresmichelle.wixsite.com/flashesnarrativos>.

Na pesquisa, para preservar sua identidade e anonimato escolhi um pseudônimo. Fique à vontade para sugerir sua troca! Seu pseudônimo escolhido foi \_\_\_\_\_.

Obrigada! Aguardo seu retorno!

Michelle Carvalho

Mestranda – FAE – UFMG

## Apêndice K – Termo de Autorização de uso de Imagem

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa Práticas pedagógicas e narrativas docentes no contexto da Educação Integral, realizada pela mestrandia Michelle Carvalho Soares (FaE/UFMG), coordenada pela Prof. Dra. Claudia Starling Bosco, informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (COEP/UFMG), CAAE – nº \_\_\_\_\_.

A pesquisa iniciou-se em 2018 e visa problematizar e compreender o processo de construção de como as práticas pedagógicas são configuradas no contexto escolar levando em consideração o coletivo da escola, as condições de trabalho, os modos de como os planejamentos são construídos e efetivados por professores em um contexto de Educação Integral.

A pesquisa está inserida no campo da Didática e tem como pressupostos teóricos os estudos sobre as práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral, buscando dar visibilidade ao processo de construção docente de práticas reflexivas e transformadoras.

Para a coleta de dados sobre os temas investigados, a pesquisa poderá contar com a escrita de narrativas, entrevista narrativa, observação de aulas, análise de planejamentos, encontros de coletivos com os participantes, envolvendo o objeto de estudo-

O uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa e momentos de formação docente,

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora responsável Michelle Carvalho Soares (31) 3879-7226 – soaresmichelle@bol.com.br ou o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone 31-3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31 270.901.

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, brasileiro(a), portador do RG nº \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada como fontes de pesquisa, formação docente ou divulgação científica, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de mestrado. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, como por exemplo, dissertação de mestrado; artigos científicos; folder de apresentação; apresentações de comunicação e pôster; mídia eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Ass. \_\_\_\_\_