



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O SENTIDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DO
PROEITI: FORMAÇÃO EMANCIPADORA?**

SIMONE DA CONCEIÇÃO RODRIGUES DA SILVA

Brasília/DF

2019

SIMONE DA CONCEIÇÃO RODRIGUES DA SILVA

**O SENTIDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DO
PROEITI: FORMAÇÃO EMANCIPADORA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

Brasília/DF

2019

SIMONE DA CONCEIÇÃO RODRIGUES DA SILVA

**O SENTIDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DO
PROEITI: FORMAÇÃO EMANCIPADORA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Defendida em 03 de julho de 2019

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE
(Presidente)

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa
UnB/PPGL

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina
UnB/PPGE

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
UnB/PPGE

AGRADECIMENTOS

“Ó Jesus, Deus eterno, agradeço-Vos pelas Vossas inúmeras graças e benefícios. Que cada batida do meu coração seja um novo hino de ação de graças para Convosco, ó Deus! Que cada gota do meu sangue circule por Vós, Senhor. A minha alma é um só hino de adoração à Vossa misericórdia. Amo-Vos, Deus!”
(Santa Faustina, nº1794, 2015, p.430).

Diante da idealização de um sonho que é o mestrado em educação, não poderia deixar de agradecer às pessoas que trilharam comigo o caminho em busca dessa conquista.

Primeiramente agradeço a pessoa que foi e é o meu tudo: “Meu Senhor e Meu Deus”, o “Deus do Impossível”. A Ele toda honra e toda a glória por me agraciar com este presente tão belo que é o mestrado. Meu Deus! Obrigada por me presentear todos os dias com seu amor, suas graças e suas bênçãos. Obrigada por guiar pelos trilhos da vida, iluminando-a e permitindo que ela brilhe diante dos olhos da minha família e dos meus amigos.

A palavra de Deus nos fala “O primeiro mandamento acompanhado de uma promessa é: **Honra o teu pai e a tua mãe**, para que sejas feliz [...]” (Efésios 6:2, BÍBLIA SAGRADA, 2017, p.1.502, grifo nosso). É com honra que eu venho agradecer à minha mãe Maria e ao meu pai Altanir por me contemplar todos os dias com seu amor e dedicação. Sem dúvida os meus pais são o maior tesouro que carrego guardado comigo, no meu coração, a sete chaves. Agradeço a minha irmã Luana, às minhas sobrinhas Joice Ainny e Sophia e a toda minha família, pois o mestrado é uma gestação de 24 meses e, sem o apoio deles, eu não conseguiria chegar até aqui.

O sonho de toda pessoa que tem a alma de pesquisador é ingressar em uma universidade e fazer o mestrado acadêmico. Falaram para mim que era impossível uma simples professora da periferia do entorno do Distrito Federal entrar na UnB. Publicar um capítulo de um livro, um artigo, seria um sonho... Mas, eu sonhei! Porque a palavra de Deus diz: “Para o homem é impossível, mas para Deus todas as coisas são possíveis” (Mateus 19:26, BÍBLIA SAGRADA, 2017, p.1.308). E ainda diz “Se **creres**, verás a glória de Deus?” (João 11:40, BÍBLIA SAGRADA, 2017, p.1.400). Eu creio e hoje vejo a glória de Deus – o impossível Deus realizou em minha vida!

Assim, posso declarar que uma das maiores dádivas de Deus na minha vida foi ser presenteada com o Mestrado na UnB. Era um sonho que se tornou realidade e Deus, na sua infinita bondade, colocou em minha vida duas grandes educadoras. Sim! Deus permitiu que eu fosse educada e orientada por duas estrelas. Uma aqui na terra, a professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, e uma no céu – Nossa Senhora, “Minha Advogada”

que é a “Estrela Coroada” e a “Virgem Imaculada” e que vem me acompanhando e me orientando nessa jornada.

Contudo, gostaria de dedicar esta dissertação às minhas companheiras orientandas da Otília Dantas: Érika, Lívia, Monique, Luciane, Marilsa, Patrícia, Laryssa, Maira, Nancy e Cristina, com quem construí uma trajetória de conhecimento na vida acadêmica. Não poderia finalizar sem agradecer em especial à Conceição Moreira, à Maria Djanira (minha família), à Érika, à Lívia, à Monique, à Marilsa, à Paloma, à Khali, à Ana Paula, ao Kleber, ao Dyogo, ao Frei Josué e à Comunidade Mel de Deus pelas orações, dedicações e solidariedade que me auxiliaram neste processo. Afinal, a palavra de Deus diz: “Perfume e incenso trazem alegria ao coração; do conselho sincero do homem nasce uma bela **amizade**” (Provérbios 27:9, BÍBLIA SAGRADA, 2017, p.810, grifo nosso).

Agradeço a todos os educadores que vêm passando pela minha formação na UnB, especialmente às professoras Otília Maria Dantas, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, Solange Alves, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Mônica Castagna Molina e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Muito obrigada por me enriquecerem com sabedoria e valores, pois esta joia vem permitindo que eu me torne um ser melhor.

Finalizo meu agradecimento com o tesouro da minha vida, minha irmã, a pessoa responsável por me incentivar a ingressar na Faculdade de Pedagogia e no Mestrado Acadêmico da UnB em 2017. Minha irmã Ariane Rodrigues da Silva é professora, uma pérola preciosa trazida por Deus e representa um dos presentes mais belos da minha vida. Uma pessoa grandiosa e iluminada que é responsável por fazer um pouco mais felizes aqueles que a rodeiam – e eu faço parte deste presente de felicidade, por isso só tenho a agradecer.

Só posso dizer que foram bênçãos de Deus, de Nossa Senhora e de Jesus em minha vida esses dois anos na UnB. Deus reverteu tudo e fez maravilhas em minha vida, para honra e glória do Senhor Jesus. Obrigada Senhor, porque “Sois meu refúgio e minha cidadela, meu Deus, em que eu confio!” (Salmo 90:2, BÍBLIA SAGRADA, 2017, p.730).

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora a educação.
(FREIRE, 2007, p.77)

RESUMO

O estudo em tela versa sobre “o sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI”. A pesquisa tem o **objetivo** de analisar o sentido da Educação Integral expresso nas práticas dos docentes do PROEITI (Programa de Educação Integral em Tempo Integral) de duas escolas públicas do DF (Distrito Federal). A **metodologia**, de natureza qualitativa, toma como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD) mediante o procedimento descritivo e exploratório pautado na pesquisa documental e de campo, tendo a Análise de Discurso Crítica como técnica para o tratamento dos dados. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista realizada com o coordenador do PROEITI, que fica na SEEDF, o questionário aplicado a 62 famílias dos estudantes do programa e o grupo focal produzido com 19 professores de duas escolas públicas do DF que atuam com o PROEITI. A **fundamentação teórica** encontra-se calcada na legislação referente ao Currículo em Movimento da Educação Integral do DF, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, ao Projeto Piloto do PROEITI e às diretrizes e leis que fundamentam o Programa Novo Mais Educação. Nunes (2001; 2010), Arroyo (2003; 2012) e Moll (2012) abordam a materialização da Educação Integral no Brasil. Freire e Dantas (2007; 2013), Marx (1974, 2004 e 2010) e Makarenko (1980) sustentam a abordagem da categoria trabalho e formação docente para a democracia, a liberdade, a conscientização, a transformação e a autonomia da profissionalização para a prática pedagógica. Libâneo (1998; 2010; 2013) e Cruz (2017) abordam sobre a importância da formação do professor a partir da transformação de sua profissionalidade. Os **resultados** revelam que os professores que atuam no PROEITI apresentam uma prática docente vinculada a uma materialidade humanizadora da sua própria realidade social, demonstrando uma consciência crítica e reflexiva de sua práxis enquanto ser cognoscente, saindo da aparência até a essência do real, espelhado no conhecimento da atividade do homem. As **conclusões** apontam que os tempos formam o emaranhado das práticas necessárias aos docentes. Essa forma de ser se constitui na *práxis*, portanto, se me permito aprender, me transformo em um professor melhor, porque é na renovação que brota o velho em novo e, assim, acredito ter alcançado a emancipação de minha essência.

Palavras-chave: Educação Integral. PROEITI. Práticas docentes. Emancipação. Formação continuada.

SUMMARY

The study on the subject deals with "the meaning of integral education in the practices of PROEITI teachers". The research aims to analyze the meaning of Integral Education expressed in the practices of teachers of PROEITI (Comprehensive Integral Education Program) of two public schools of the Federal District (DF). The methodology, of a qualitative nature, takes as a method the Historical Dialectical Materialism (MHD) through the descriptive and exploratory procedure based on documentary and field research, with the Critical Discourse Analysis as a technique for the treatment of the data. The instruments used for the data collection were the interview with the PROEITI coordinator at SEEDF, the questionnaire applied to 62 families of the students of the program. And the focus group produced with 19 teachers from two DF public schools that work with PROEITI. The theoretical basis is based on the legislation on the Curriculum in Movement of Integral Education of the Federal District, the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) 9.394 \ 96, the PROEITI Pilot Project and the guidelines and laws that underlie the Program New More Education. Nunes (2001; 2010), Arroyo (2003; 2012) and Moll (2012) address the materialization of Integral Education in Brazil. Freire, Dantas (2007, 2013), Marx (1974, 2004 and 2010) and Makarenko (1980) support the approach of the category of work and teacher training for democracy, freedom, awareness, transformation and autonomy of professionalization for pedagogical practice. Libano (1998, 2010, 2013) and Cruz (2017) discuss the importance of teacher education through the transformation of their professionalism. The results show that teachers who work in PROEITI present a teaching practice linked to a humanizing materiality of their own social reality, demonstrating a critical and reflexive awareness of their praxis, while being cognizant, leaving the appearance to the essence of the real, mirrored in the knowledge of the activity of man. The findings point out that times are the tangle of practices needed by teachers. This form of being, is constituted in praxis, therefore, allowing me to learn, I become a better teacher, because it is in the renewal that sprouts the old into new, and thus I believe I have achieved the emancipation of my essence.

Key words: Integral Education. PROEITI. Teaching practices. Emancipation. Continuing education

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Práticas da Formação Docente no PROEITI.....	14
Figura 2	Os princípios norteadores da Educação Integral.....	42
Figura 3	Objetivos do PROEITI e da Educação Integral no DF.....	49
Figura 4	Os atores do programa do PROEITI.....	50
Figura 5	Tríade Curricular da Organização do Trabalho Pedagógico – OTP.....	53
Figura 6	Cinco motivos embrutecedores da Educação Integral.....	54
Figura 7	Finalidades do PROEITI – SEEDF para o perfil de saída do sujeito formado.....	56
Figura 8	Organização Curricular do PROEITI – SEEDF.....	57
Figura 9	Relação Sujeito e Objeto na pesquisa.....	69
Figura 10	As Categorias do objeto de estudo.....	70
Figura 11	Os Processos de Emancipação em Relação à Prática Docente.....	73
Figura 12	Instrumentos para coleta de dados da pesquisa de campo.....	75
Figura 13	Elementos Condicionantes da Análise do Discurso.....	79
Figura 14	Elementos da Prática Social da Análise do Discurso.....	80
Figura 15	Categorias para análise da pesquisa de campo.....	81
Figura 16	Dispositivos analíticos da pesquisa.....	82
Figura 17	Materialidade Social do Discurso da Pesquisa de Campo.....	84
Figura 18	Materialismo Histórico Dialético X Análise do discurso Crítica: Suporte para a triangulação entre as categorias.....	86
Figura 19	Dificuldades dos professores de turma no PROEITI.....	101
Figura 20	O sentido das Práticas Docente no PROEITI: Uma Formação Emancipadora?	103
Figura 21	Formação do sujeito na Educação Integral do PROEITI.....	112
Figura 22	Nível de Consciência dos docentes sobre sua Prática Pedagógica no PROEITI a partir da Ação-Reflexão.....	123
Figura 23	Da aparência para a essência: Uma dialética da Prática Pedagógica reflexiva na Educação Integral do PROEITI.....	127
Figura 24	Processo de Mediação e autonomia no PROEITI.....	132
Figura 25	Os 8’Tempos (TE) das Práticas necessárias ao Docente do PROEITI.....	139
Figura 26	Núcleo de demarcações da língua: O discurso no PROEITI.....	143
Gráfico 1	Número de escolas que ofertam a Educação Integral.....	44
Gráficos 2	Perfil da família dos alunos de PROEITI.....	90
Gráficos 3	Perfil dos professores de PROEITI.....	91
Gráfico 4	Porque uma Educação Integral de 10 horas – PROEITI?.....	137

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Números de trabalho sobre PROEITI.....	17
Quadro 2	Perspectiva teórico metodológica de teses e dissertações.....	18
Quadro 3	Uma visão da fundamentação teórica a luz dos autores.....	19
Quadro 4	Roteiro do Grupo Focal.....	76
Quadro 5	Representações e valores das siglas e sinais no Discurso.....	77
Quadro 6	Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da Prática Docente no PROEITI.....	99
Quadro 7	Os discursos dos familiares sob a ótica do PROEITI.....	106
Quadro 8	Os discursos dos professores sobre a formação dos alunos no PROEITI: Aspectos de emancipação.....	109
Quadro 9	Os discursos dos professores sobre a formação dos alunos no PROEITI: Aspectos de Assistencialismo.....	110
Quadro 10	Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da formação do sujeito no PROEITI na visão dos professores.....	111
Quadro 11	Modelo da prática docente na educação ao longo da história.....	117
Quadro 12	Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da prática reflexiva dos docentes.....	126
Quadro 13	(ACPSP) Apontamentos de Caminhos e Possibilidades de Soluções no PROEITI.....	146
Tabela 1	Números de trabalhos sobre a formação de professores na Educação Integral - Banco da Capes.....	15
Tabela 2	Números de trabalho sobre Educação Integral.....	16
Tabela 3	Listagem de escolas que aderiram ao PROEITI 2013.....	47
Tabela 4	Listagem de escolas que trabalham com o PROEITI 2017.....	48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACPS	Apontamentos de Caminhos e Possibilidades de Soluções
ADC	Análise do Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CODEPLAN	Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
GEPESP	Grupo de estudos e pesquisa profissão docente: formação, saberes e práticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MHD	Materialismo histórico dialético
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEITI	Programa de Educação Integral em Tempo Integral
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TA	Tempo Ação-Reflexão-Ação
TAV	Tempo Avaliação
TC	Tempo Coordenação
TE	Tempo Ensinar
TFC	Tempo Formação Continuada
TO	Tempo Organização
TP	Tempo Planejamento
TP	Tempo Pesquisador
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	União Educacional de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O SIGNIFICADO E O VIVIDO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: Educação Emancipadora?	24
2.1 <i>O que é Educação Integral?</i>	24
2.2 <i>A historicidade da escola de Educação Integral</i>	28
2.3 <i>A Escola Nova e as Pedagogias Liberais</i>	29
2.4 <i>A humanização da Tendência Pedagógica Libertadora</i>	32
2.5 <i>Educar para libertar e para apropriação crítica do saber científico</i>	33
2.6 <i>A Educação Integral nas escolas públicas do DF</i>	36
3 O CURRÍCULO DO PROEITI/SEEDF SOB A ÓTICA DO PNME: Memórias e reflexões da prática docente	46
3.1 <i>PROEITI: Uma escola (da) ou (na) Educação Integral?</i>	46
3.2 <i>Currículo no PROEITI: A cultura e a identidade na escola</i>	50
3.3 <i>Currículo do PROEITI: Um saber que delimita a prática docente no DF?</i>	52
3.4 <i>Diálogo de um currículo: Tecendo as redes do PNME para as práticas docentes</i>	55
4 O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO CAPITAL: A prática pedagógica refletida no PROEITI	59
4.1 <i>A concepção de Trabalho e prática docente para além do capital</i>	59
4.2 <i>A influência da formação de professores para a prática pedagógica</i>	62
4.3 <i>Pensando a coordenação pedagógica para formação continuada de uma prática docente</i> ..	64
4.4 <i>O planejamento como princípio ativo da prática pedagógica</i>	66
5 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	68
5.1 <i>O materialismo histórico dialético como ação metodológica</i>	68
5.2 <i>Tipo da pesquisa metodológica</i>	74
5.3 <i>Instrumentos para a Coleta de dados</i>	75
5.4 <i>Técnica de análise para o gerenciamento dos dados</i>	78
6 A TOTALIDADE NASCE NA HISTÓRIA: Memórias que Revelam a Formação do Sujeito no PROEITI	87
6.1 <i>Desenhando o Perfil dos sujeitos do PROEITI: Pais e Professores</i>	87
6.2 <i>Somos a História do PROEITI: Memórias que desvelam o PROEITI na formação do sujeito e no Trabalho Docente</i>	93
6.3 <i>A formação do sujeito: função social do PROEITI</i>	105
7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROEITI: O Trabalho Docente em uma Perspectiva Emancipadora sob a ótica da emancipação	117
7.1 <i>Da teoria a Prática: A Ação-Reflexão do Trabalho Docente</i>	117
7.2 <i>Bailando ao som da escola: Transformados pela dialética da Prática Emancipadora</i>	125
7.3 <i>Educação Mediadora: Notas que desvelam o embrião da autonomia no PROEITI</i>	132
7.4 <i>Da política nasceu: O sentido da Educação Integral nas práticas pedagógicas do PROEITI</i>	137
7.5 <i>Os Tempos das Práticas Necessárias ao Docente do PROEITI</i>	139
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE	158

1 INTRODUÇÃO

Na medida em que nos tornamos capazes de **transformar o mundo**, [...] o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente **sonhos** por cuja realização nos batemos. Daí, então a **nossa presença no mundo**, implicando escolha e decisão, **não seja uma presença neutra**. [...] Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas **para transformá-lo**; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha **utopia**, mas participar de **práticas** com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 17, grifo nosso).

Sonhos e utopias que levam ao exercício das práticas pedagógicas em uma escola de Educação Integral: gatilhos que podem transformar por completo o PROEITI. Destarte, a temática versa sobre *O sentido da Educação Integral* nas práticas dos docentes do PROEITI: Formação emancipadora? Dado o questionamento, o estudo decorreu das seguintes indagações:

- Como se configura a Educação Integral na contemporaneidade?
- De que modo se constituiu o PROEITI na SEEDF?
- Quem são os discentes e familiares contemplados pelo PROEITI/SEEDF e o que pensam da proposta?
- Quem são os docentes do PROEITI: sua formação e como se desenvolvem suas práticas?

A justificativa nasce a partir da escolha do tema da pesquisa, que se deu mediante o ingresso desta pesquisadora como professora efetiva da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) e que optou por trabalhar na Escola Classe 215, localizada em Santa Maria, DF. Tratava-se de um ensino de Educação Integral sobre os moldes do programa PROEITI. Um projeto piloto e pioneiro criado em 2013 no DF e absorvido, em 2014, pela Escola Classe 215, que em pouco tempo tornou-se referência para outras do Distrito Federal.

A pesquisa tornou-se fundamental para a profissionalização docente no PROEITI. Em relação a isso, Dourado (2016, p.34) nos recorda que “A Meta 16 no Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a garantia a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação”. Daí a relevância dessa formação continuada para a consolidação da Educação Integral constituída no DF, conforme as ideias de Anísio Teixeira. À luz desse ideal concebemos que a escola deve ser “Alegria da abertura para o mundo – evidentemente é o mundo de hoje que os alunos encontram em suas ações; eles sentem-se formados para o mundo de hoje, a partir do mundo de hoje” (SNYDERS, 1988, p. 259).

O tema justifica-se devido a sua potencialidade para a formação de educadores, em especial para os que atuam na Educação Integral. E as práticas pedagógicas a serem abordadas

neste estudo, referem-se àquelas dos professores que atuam nos espaços da escola de PROEITI.

Considerando que a pesquisa parte de uma perspectiva crítica, o estudo toma como âncora os autores: Freire (2007, 2009), Makarenko (1980), Arroyo (2003, 2012), Moll (2012), Snyders (1988), dentre outros para embasar a Educação Integral sob a ótica do PROEITI como uma política de formação emancipadora.

A importância da Educação Integral é ressaltada por Nunes (2001, p. 13), uma vez que traz “[...] a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos essas escolas foram, e são, a única abertura para uma vida melhor”.

O PROEITI caracteriza-se por ser uma ação inclusiva que não visa apenas a integração da pessoa no ensino, mas, também, incluí-lo na sociedade, visto que podem ser movidos pelo caminho de novas práticas e saberes. No âmbito educacional da SEEDF, define-se como um processo, mediado pelo professor, que tende à formação integral do indivíduo. O modo de atuação deste profissional poderá influenciar significativamente nas emoções, ações e pensamentos dos estudantes, como enfatiza Freire (1980, p. 26): “A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui o modo de ser ou de transformar o mundo”.

Assim, as práticas pedagógicas se evidenciam como primordiais para a formação integral do educando no PROEITI, na medida em que o aprender é resultante das experiências oriundas da relação sociocultural espelhadas na escola. O PROEITI tende a se configurar em torno de diferentes saberes próprios dos sujeitos e daqueles saberes que serão apreendidos no decorrer de sua formação que valorizam e aprimoram a *práxis*, como encontramos no documento de proposição do PROEITI Distrito Federal (2013a, p. 3):

A Educação Integral prevê práticas não dicotomizadas que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

Avaliando que esta perspectiva de educação pode oferecer melhores oportunidades às crianças e aos jovens da região do Distrito Federal (DF). Acreditamos que uma Educação Integral pautada pelo PROEITI somente se consolidará se houver formação adequada a todos, especialmente aos educadores. Sobre isso, Libâneo e Pimenta (1999) nos lembram que, como profissional, o professor tem o compromisso de ajudar no desenvolvimento do aluno, além de

ser facilitador do conhecimento. Trata-se de um profissional com sólida formação cultural e acadêmica, principalmente acerca de sua área, de modo a analisar o mundo criticamente e estar em permanente exercício da crítica histórico-social.

Analisando os princípios norteadores do PROEITI, a **Figura 1** apresenta as diferentes práticas destinadas à formação do professor atuante nesse programa. As práticas trazem o que Paulo Freire (2009) defendeu como reflexo dos saberes da docência.

Figura 1 - Práticas da Formação Docente no PROEITI



Fonte: Da autora (2019) a partir de Freire (2009).

Visando analisar a relevância, a extensão e o aprofundamento das pesquisas referentes ao tema, apresentamos, a seguir, um estudo minucioso extraído das Bases de Dados reconhecidas pelo Brasil, América Latina e Europa. Entretanto, delinearemos, inicialmente, o caráter metodológico do **Estado do Conhecimento** para a delimitação primária da pesquisa. Trata-se de uma ferramenta fundamental para o estudo em questão, tendo em vista que contribui com o pesquisador no delineamento do objeto de estudo, como sustenta Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo.

O Estado do Conhecimento proporciona que o leitor realize uma análise profunda ao permitir o pesquisador enxergar a extensão e profundidade de pesquisas sobre a temática e possibilitar, *a posteriori*, avanços referentes – no nosso caso, a formação de educadores no âmbito da Educação Integral/PROEITI. Destarte, o estado do conhecimento não se limita apenas olhar o conteúdo construído por estudiosos, mas analisar os significados e significantes, o sujeito desvelado sobre o objeto, permitindo assim identificar no decorrer da busca investigativa as diferenças e similaridades no próprio processo de internacionalização. Como salienta Morosini (2006, p. 113), perceber “Aquilo que a internacionalização universitária objetiva alcançar, e sua forma, significados e arranjos por meio dos quais se busca implementar os objetivos”.

Para consolidar o estado do conhecimento sobre Educação Integral no Brasil decidimos consultar alguns bancos de base, tais como: banco de dados da Capes, no *Scientific Electronic Librarty Online Scielo*, nos periódicos Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos Congressos, Colóquio, Simpósios e Forúns (VII Enforsup, Educere, Anped, *Educación y Aprendizaje*). Dessa forma, foram encontrados os seguintes dados, conforme a **Tabela 1**:

Tabela 1 - Números de trabalhos sobre a formação de professores na Educação Integral – Banco da Capes

TIPO	NÚMEROS
Dissertações	696.198
Teses	228.237
TOTAL	924.434

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Ao realizar a filtragem dos dados observamos que no decorrer da pesquisa foi encontrado um número significativo de artigos, teses e dissertações que abordam a realidade da escola integral demonstrando que a temática é bastante debatida no âmbito acadêmico. No entanto, o tema dá importância a categorias como: política, alimentação, cidadania, ensino médio, ensino técnico, dentre outros, o que não apresenta-se relevante para o nosso objeto de estudo. Diante disso tentamos filtrar a investigação para categorias que se aproximassem do objeto de estudo. A **Tabela 2** apresenta, detalhadamente, as pesquisas encontradas a partir dos

diversos bancos de dados, relacionando (A) artigos, (D) dissertações e (T) teses, oriundas do segundo movimento de filtragem:

Tabela 2 – Números de trabalho sobre Educação Integral

Pesquisas de (A), (D) e (T) por região	2012 a 2014	2015 a 2017	TOTAL
Norte/Nordeste	10	31	41
Centro-Oeste	19	15	34
Sul/Sudeste	45	61	106
Congressos, Colóquio, Simpósios e Fóruns no Brasil e na Europa (A)	08	35	43
TOTAL	82	142	224

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Os resultados do Estado do Conhecimento demonstram um maior número nas regiões sul e sudeste com 106 dissertações e teses e 43 artigos. O Centro-Oeste é a região que menos tem produzido pesquisas sobre a temática, apenas 34.

De modo geral, as produções têm abordado categorias como: Programa Mais Educação, políticas públicas, gestão escolar e aplicabilidade do programa na escola. O presente estudo constatou que a temática “formação de professores na Educação Integral” foi referenciada nas produções acadêmico-científicas em todas as regiões do Brasil.

Da análise acerca do levantamento dos dados delimitamos 25 trabalhos (artigos, dissertações e teses). Entretanto, antes de apresentar o total das pesquisas encontradas nas diferentes bases que abordam o tema da Educação Integral no Brasil, decidimos selecionar 10% (25) desse volume, considerando que as demais abordam o Programa Novo Mais Educação, o qual preferimos suprimir considerando que se trata de um programa recente cujo objeto de ação não é diretamente a Educação Integral. Nesse sentido e a partir da seleção da amostra de produções, delimitamos as seguintes palavras-chave: **Educação Integral, PROEITI, práticas docentes e formação continuada.**

Estudar **Educação Integral** hoje se tornou vital para a construção de novas práticas pedagógicas no campo escolar e, ao iniciar a investigação, fui tocada por uma inquietação: há pesquisas destinadas ao PROEITI? Em resposta a essa pergunta realizamos um levantamento bibliográfico e encontramos apenas uma produção sobre esse programa em Silva (2015), conforme destaque no **Quadro 1**:

Quadro 1 – Números de trabalho sobre PROEITI

TÍTULO	RESUMO
O papel do coordenador da Educação Integral do Projeto PROEITI (SILVA, 2015)	O presente estudo de caso buscou analisar as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral PROEITI no contexto local (DF). Potencialidades também são evidenciadas por meio de ações dentro da proposta de Educação Integral. Traz uma relação sobre a utilização das coordenações pedagógicas com a formação continuada docente. A coordenação pedagógica como momento de criar, programar e agir em conjunto dando vida à rotina escolar e à formação continuada como ferramenta indispensável para o desenvolvimento e transformações educacionais. A partir das vivências procura refletir sobre forma/ações corriqueiras e pensando no papel que cada sujeito desempenha no processo educacional tendo a percepção de que os coordenadores vivenciam o fazer administrativo-pedagógico nas escolas públicas, que a qualidade e garantia dos direitos de aprendizagem dar-se-á mediante a melhor utilização dos momentos da coordenação pedagógica. Palavras-chave: Educação integral. Coordenação pedagógica. Formação continuada.

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Silva (2015) pesquisou a formação continuada especificamente na coordenação pedagógica do PROEITI no trabalho de conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Ora, a época o PROEITI havia sido recém-implantado em algumas escolas do DF e, sem dúvida, foi crucial para compreender como o programa desenhou o saber e o fazer docente na Educação Integral.

O Quadro 1 traz o espelho do trabalho supracitado apresentando a proposta do programa implantado em 2013, que previa a articulação entre o saber e o fazer docente na Educação Integral. Para Silva (2015, p. 18), “Sem o acompanhamento sistematizado, corre-se o risco de criar uma escola dividida em turnos, algo que não está de acordo com a proposta do PROEITI. O atendimento deve ser contínuo com atividades planejadas pensadas em um turno único”.

A coordenação pedagógica está elencada como um dos fazeres em que o docente deve desenvolver, no âmbito de sua prática pedagógica, as múltiplas facetas que envolvem o processo de aprender e ensinar na escola. Para tanto, a SEEDF disponibiliza três dias de coordenação interna e dois dias de coordenação externa, tempo de práxis crucial para o planejamento do professor, como sustenta o Documento da Portaria da Secretaria de Educação (2018, p.2):

Art. 5º Os professores que atuam nas UEs/UEEs/ENEs podem ter as seguintes cargas horárias: I - quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica,

diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica;

Todavia, para que a prática docente aconteça na escola é preciso que um dos saberes pedagógicos seja cuidado de forma contínua e, segundo Silva (2015, p. 20), esses saberes encontram-se pautados na “Formação docente que tem sido a ferramenta necessária para o acompanhamento das transformações educacionais. Discutir e problematizar as vivências diárias do ambiente escolar e questões que estão fora dos muros da escola é imprescindível”.

Na SEEDF a formação continuada deveria acontecer nos momentos de coordenação pedagógica viabilizado pelo Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). No entanto, no estudo de caso, Silva (2015) demonstrou que esses cursos ofertados nas Regionais de Ensino não são pensados para a formação continuada de professores de modo que o desconhecimento contribui para a redução do número de professores que aderem aos cursos. Durante o estudo não foi encontrada nenhuma pesquisa voltada especificamente para o PROEITI demonstrando assim a necessidade de aprofundamento desse tema.

Também tivemos a curiosidade de saber que metodologias os pesquisadores adotaram em suas pesquisas. Para nós é fundamental entender o método, tendo em vista que nos permite entender o lado político em que o pesquisador se encontra. Nos trabalhos que abordam a temática “formação de professores na Educação Integral”, encontramos o seguinte quadro metodológico (**Quadro 2**):

Quadro 2 – Perspectiva Teórico Metodológica de Teses e Dissertações

MÉTODO	INSTRUMENTOS	CLASSIFICAÇÃO ANÁLISE DOS DADOS
Pesquisa qualitativa	Entrevista semiestruturada	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Análise de discurso Qualitativa e quantitativa;
Estudo de caso	Análise documental	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo Qualitativa Crítica
Pesquisa Descritivo-explicativa	Entrevistas	Pesquisa documental e de campo. Análise de conteúdo
Pesquisa Fenomenologia	Observação, questionários e narrativas dos professores	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Pesquisa qualitativa
Dialética	Questionário	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Diálogo teórico e crítico
Pesquisa crítico-reflexiva	Entrevistas, análises dos	Pesquisa bibliográfica e de

	planos de aula e observação das aulas.	campo. Exploratória
Pesquisa Interpretativa	Análise documental de teses e dissertações.	Pesquisa bibliográfica. Análise de conteúdo
Interpretativa	Análise documental Questionários Entrevistas	Pesquisa documental e de campo. Categorização e análise de discurso

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

Constatamos que o método a partir da pesquisa qualitativa foi unânime nas produções acerca da temática. Encontramos ainda dissertações e teses que abordaram a perspectiva do trabalho em Marx e Engels fazendo alusão a estes autores e em Mészáros. O percurso metodológico dos estudos pesquisados se sustentou em autores como: Gamboa, Gatti, Gil e Bardin. Percebemos que nesses trabalhos acadêmicos a categoria **formação continuada dos professores na Educação Integral** é constante, além de dar relevância à identidade docente como objeto de pesquisa. Por outro lado, apresentaram certo relevo nas produções, tais como: formação integral do indivíduo, autonomia, dentre outros de pouca importância.

Ampliamos a investigação para os autores que foram contemplados em 25 trabalhos. No **Quadro 3**, podemos ter uma visão panorâmica dessa fundamentação:

Quadro 3 – Uma visão da fundamentação teórica a luz dos autores

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL	PORCENTAGEM %	FORMAÇÃO DOCENTE	PORCENTAGEM %
Ausubel	1%	Regina Garcia	1%
Piaget	2%	Azevedo	2%
Azevedo	5%	Cury	2%
Esteban	5%	Pimenta	2%
Aranha	10%	Sácristán	2%
Anísio Teixeira	20%	Santomé	2%
Nunes	30%	Therrien	2%
Cavaliere	40%	Giroux	20%
Demo	40%	Nóvoa	20%
Gadotti	40%	Dourado	30%
Arroyo	50%	Paulo Freire	30%
Ligia Coelho	60%	Saviani	40%

Jaqueline Moll	60%	Libâneo	50%
Paro	60%	Tardiff	60%

Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado do conhecimento (2019).

A investigação destacou poucos trabalhos em relação a Ausubel, a qual trouxe um direcionamento da educação para o campo na aprendizagem significativa. As dissertações e teses abordaram sobre a Educação Integral, pautadas em autores como Piaget e Anísio Teixeira. Tal razão se deve a abordarem esse modelo de educação em uma linha progressivista, na qual o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo depende do processo de maturação.

Decididamente Cavaliere, Demo, Gadotti, Arroyo, Coelho, Moll e Paro receberam um tratamento diferenciado nas investigações acadêmicas. Suas discussões originaram o despertar para a construção de uma Educação Integral para a coletividade, ao qual se abre a oportunidade da quebra da desigualdade e do fracasso escolar para outorgar um tipo de educação formal/informal que visa atender não só a marginalidade social, mas também a sociedade como um todo. De acordo com esses autores, o ideal de Educação Integral aproxima-se de uma dialética que dá ênfase à democracia e à liberdade no ensino em prol de formar para o trabalho.

E para sustentar a formação docente na Educação Integral, Saviani, Libâneo, Tardiff e Paulo Freire apresentaram trabalhos desenvolvidos na figura do professor que atende à preparação do homem como um todo levando o indivíduo a emancipação.

Os estudos também reivindicam novas políticas públicas para esse modelo de Educação Integral no Brasil, pois sem esse investimento não há como o quadro educacional brasileiro avançar. O bem-estar docente está comprometido em meio a tantos empecilhos que são colocados pelo próprio sistema do Estado. Não há investimento nem motivação para que esse profissional se interesse por novos recursos, ferramentas, metodologias e didáticas, uma vez que as próprias coordenações pedagógicas nem existem em determinadas regiões do Brasil.

A instituição de ensino pública que oferta a Educação Integral diz primar por um educar inovador com um currículo que tem em seu arcabouço uma gama de variedades culturais e sociais para a formação integral do aluno. Entretanto, como é desenvolvida a formação continuada do professor neste contexto? No nosso entendimento, é preciso que a formação docente se destine às reais necessidades vividas por esse professor na educação profissional.

Após analisar todos esses trabalhos, atente-me a mergulhar em duas dissertações: “A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral: perspectivas e dilemas” (MELO, 2013) e “Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar – MA” (ALMEIDA, 2016). Nestas encontrei em Ferreira (2014) que a formação de professores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado que permita ao docente construir e aperfeiçoar novos conhecimentos e habilidades para o pleno exercício da práxis pedagógica em uma escola.

Para Melo (2013, p. 13), “Repensar sua formação é condição fundamental para a melhoria e qualidade da educação, uma vez que este é o mediador e articulador de todo este processo que é dinâmico e mutável”. Mas, para que essa formação de fato aconteça no ambiente escolar é preciso que o sujeito formador demonstre e proporcione autonomia no sujeito em formação para que venha a florescer a mudança na prática pedagógica. Sendo assim, reitera-se que “Para atuação nas escolas de tempo integral, é necessário um novo professor, uma nova formação, além de uma nova organização do seu trabalho, do seu tempo, do planejamento” (ALMEIDA, 2016, p. 74).

Organizar o seu tempo, distribuir suas horas de coordenação em momentos produtivos para planejar e realizar cursos requer motivação. Vale ressaltar que a falta de motivação no trabalho é considerada um dos fatores extrínsecos que interferem na formação do professor e, conseqüentemente, na sua práxis.

As análises das dissertações demonstraram ser imprescindível que os novos campos da educação, instituições, escolas e secretarias estabeleçam uma nova concepção de formação continuada dos educadores que atuam hoje na educação, principalmente na escola integral (FERREIRA, 2014). Entendendo que a formação de professores na contemporaneidade já não é um processo instantâneo, mas processual e formativo que se dá durante todo o percurso da vida profissional do educador, é importante que se tenha clareza que sem reflexão crítica de sua prática não há como aperfeiçoar a postura do professor atuante no PROEITI.

Partindo desse contexto, este estudo desenhou como **objetivo geral**: Analisar o sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI de duas escolas públicas do DF.

Nesse sentido, para responder ao objetivo acima foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Delinear a Educação Integral expressa no documento de criação e execução do PROEITI\SEEDF;

- Caracterizar os sujeitos (docentes, discentes e familiares) envolvidos no processo educativo do PROEITI\SEEDF de 2 escolas públicas do Distrito Federal;
- Analisar as práticas e a formação dos docentes atuantes no PROEITI\SEEDF;
- Compreender o que pensam os principais atores envolvidos sobre a importância da Educação Integral expressa no PROEITI/SEEDF.

No Apêndice A, sob uma ótica espacial, nos dispomos a apresentar um quadro de coerência demonstrando as conexões entre o tema, as questões de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a metodologia. Desse modo, o trabalho se apresenta estruturado em setes capítulos. No primeiro, dispusemos sobre a **introdução** onde apresentamos o **estado conhecimento**, que foi possível observar e analisar como o objeto de estudo tem se apresentado junto as bases de dados científicos. Diante desse olhar crítico, ficou claro que não há estudos sobre a emancipação e práticas da formação docente no PROEITI de modo que a pesquisa que ora concluímos torna-se, no nosso entendimento, de suma importância para o crescimento e efetivação do PROEITI nas escolas públicas do DF.

No **segundo capítulo** abordamos a fundamentação teórica esboçada sobre a ótica dos objetivos e problemas propostos pela pesquisa: “O significado e o vivido na escola de Educação Integral: Educação Emancipadora?”. Neste capítulo delineamos a Educação Integral expressa no documento de criação e execução. Alicerçados nesse pensamento, questionamos se foi possível compreender o que é Educação Integral.

No **terceiro e quarto capítulos** cumprimos os dois primeiros objetivos da pesquisa: delinear a Educação Integral expressa no documento de criação e execução do PROEITI\SEEDF e caracterizar os sujeitos (docentes e discentes) envolvidos no processo educativo do PROEITI\SEEDF. Assim, realizamos uma pesquisa documental ao analisar o documento do PROEITI no DF para definirmos o que é PROEITI, a sua criação, seus objetivos, finalidades e princípios.

Com o diálogo sobre o currículo do PROEITI, demonstramos como o programa se diferenciou em 2017, depois que foi implantado o PNME (Programa Novo Mais Educação). Trata-se de um instrumento importante para viabilizar, compreender e analisar os seguintes problemas: como se caracteriza a Educação Integral na contemporaneidade? De que se constitui o PROEITI na SEEDF? Quem são os atores sociais contemplados pelo PROEITI/SEEDF?

O item “O trabalho docente para além do capital: A prática pedagógica refletida no PROEITI” tornou-se crucial para pesquisa por conceituar e analisar o trabalho e a consolidação da formação continuada de um professor para atuar na Educação Integral e

como ele deve desenvolver suas práticas para além do capitalismo. Esse tópico foi essencial porque, ao entender esse percurso, foi possível instrumentalizar melhor a pesquisa de campo e responder aos questionamentos que o estudo foi suscitando: quem são os docentes do PROEITI, suas formações e como se desenvolvem suas práticas?

No **quinto capítulo** demos ênfase à abordagem metodológica em que apresentaremos o caminho para a construção do saber, isto é, a instrumentalização da pesquisa a partir da natureza do estudo, do método, da classificação, da coleta de dados e da técnica de análise.

No **sexto capítulo** realizamos a análise dos dados da pesquisa de campo, de modo que caracterizamos os sujeitos envolvidos no processo educativo do PROEITI das duas escolas investigadas. Foi por meio dos discursos que podemos compreender e discutir o que pensam estes sujeitos sobre a importância da Educação Integral para perceber como se dá a formação destes alunos na visão dos pais e professores.

No **sétimo capítulo** analisamos, nos discursos dos professores, anuências e vestígios de como se dá a prática docente em uma escola de PROEITI. Neste capítulo construímos figuras que representam os ciclos de aprendizagem no trabalho docente a partir da Ação-Reflexão-Ação, chegando ao final do processo com a construção dos “8 Tempos” das práticas necessárias à profissionalização docente.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a formação continuada dos profissionais que atuam e/ou sentem-se instigados pela Educação Integral. Esperamos, ainda, sensibilizá-los quanto ao tema no sentido de contemplar uma verdadeira Educação Integral emancipadora no berço escolar da SEEDF mediante o PROEITI.

2 O SIGNIFICADO E O VIVIDO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: Educação Emancipadora?¹

*A palavra-mestre da escola é: “Na última vez nós paramos em....
portanto vamos recomeçar daí!”
(SNYDERS, 1988, p. 202).*

Neste e nos próximos capítulos (3 e 4) nos deteremos na fundamentação teórica que delimitamos para justificar e delinear o referido estudo, seu campo de pesquisa, os teóricos que tomamos como parceiros e as categorias teóricas que damos significado. Para tanto, nos apegamos às seguintes categorias:

- O significado e o vivido na escola de Educação Integral;
- Educação Emancipadora, o PROEITI/SEEDF sob a ótica do Programa Novo Mais Educação e o trabalho docente para além do capital;
- A prática pedagógica refletida na arte do PROEITI.

Com isso, atenderemos aos objetivos específicos: i) delinear a Educação Integral expressa no documento de criação e execução do PROEITI/SEEDF; ii) caracterizar os sujeitos (docentes e discentes) envolvidos no processo educativo do PROEITI/SEEDF; iii) analisar as práticas e a formação dos docentes para compreender na pesquisa de campo quem são estes sujeitos que devem atuar no PROEITI/SEEDF. Estes objetivos pretendem esclarecer teorizando os seguintes problemas: como se caracteriza a Educação Integral na contemporaneidade e de que se constitui o PROEITI na SEEDF.

2.1 O que é Educação Integral?

Para compreender a Educação Integral é preciso, antes de tudo, se debruçar na concepção de educação para se construir o significado de Educação Integral. Para Therrien (2012, p. 111), é preciso “Conceber a expressão **educar** como constituição de sujeitos, portanto, desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e de sociedade, mediante processos de socialização e de individualização”. Quando nos referimos à educação lembramos que ela se constitui de um conjunto de educadores formais e não-formais tais como: professores, pais, tios, avós, padrinhos, familiares, sacerdotes, amigos, etc. Todavia, há um sujeito em especial,

¹De um modo geral, este capítulo contempla a síntese de nossos estudos socializados em alguns eventos como: o III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação em Braga, Portugal na Universidade do Minho em fevereiro de 2018 (SILVA; DANTAS, 2018^a) e o VII ENFOR SUP e II INTERFOR, na Universidade Federal de Tocantins – UFT (SILVA; DANTAS, 2017).

o professor, que apresenta um papel social diferenciado dos demais tendo em vista que seu trabalho educativo se destina à construção de conhecimentos necessários para sua formação educacional. Esse processo de escolarização do sujeito contribui para a formação da cidadania e da identidade social e cultural. Neste sentido, cabe aos demais educadores não-formais, concomitantemente, tornarem-se coautores desta formação. Sobre isto Libâneo (2013, p. 21-22) destaca:

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, [...] Educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, [...] é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforma propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas, tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade.

A educação, de certo, é um processo formativo e na Educação Integral não é diferente. Todavia, é preciso proporcionar ao estudante se sentir um sujeito ativo e crítico. Assim, pensar a educação é concebê-la como um ato político na Educação Integral, tendo em vista envolver valores, princípios, crenças, ideais, culturas, etimologias geoeconômicas, geográficas, ou seja, engloba saberes inerentes aos papéis dos sujeitos históricos transmitidos de geração em geração.

Considerando que a ‘teoria da educação’ tem por objeto o estudo teórico-prático da educação, como bem destaca Martins (2011, p. 54), tal primícia nos leva ao eixo investigador do estudo em questão, o PROEITI. Antes, porém, é preciso adentrar as correntes que entrelaçam a Educação Integral em uma linha emancipatória. Encontramos em Arroyo (2012, p. 32) que “Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”. É com esta mentalidade que abordaremos sobre este tema.

A **Educação Integral**, visualizada como as marcas da igualdade de direitos no Brasil, propõe um educar capaz de contemplar o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas, culturais, sociais e políticas com o fito de atingir a formação integral do indivíduo, por meio da ampliação do tempo de 5 horas para 7 horas efetivas na escola. Esta realidade foi destacada em Moll (2012, p. 129) ao afirmar que a **Educação Integral** é “[...] compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas [...]”.

Vale salientar que a Educação Integral a que nos referimos não é aquela de tempo integral, mas, em uma cultura escolar que se constitui a partir de um espaço de luta política e social entre os sujeitos inseridos em um processo de emancipação. Na mesma medida, quando nos referimos ao sujeito, estamos tratando do homem espelhado na figura do professor e do estudante e que, mediante a educação, estes seres humanos se humanizam como sujeito que vive e faz a história no mundo, ou seja, nas escolas públicas do DF.

Mas, diante do exposto ainda indagamos sobre a Educação Integral: é formal ou não-formal? Para Gadotti (2005, p. 2) o conceito sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância se configura para além do ensino escolar. Deste modo, a educação é algo que o indivíduo transporta consigo ao longo da vida e, assim:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Logo, Libâneo (2010) entende que educação informal são todas as influências que predominam, de modo não intencional, não sistemático e não planejado no processo educativo do indivíduo. Para o autor a educação é intencional, seja formal ou não-formal.

Se educação é intenção, o que dizer da Educação Integral? Para Paulo Freire (2009), Educação Integral acontece quando o homem entende a educação como possibilidade de transformação e que, problematizando a educação como parte histórica e política das vivências pessoais e interpessoais poderá perceber que o processo educativo é uma forma de se construir como indivíduo por meio de suas vivências. Dessa forma, Freire (2009, p. 78) percebe o homem como sujeito da própria educação, pois “[...] ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Complementando com Gadotti (2009, p. 37), educação Integral é uma “[...] concepção geral de educação que trabalha em todos os setores da vida do indivíduo inclusive como uma educação cidadã”.

Destacamos então que a Educação Integral, em qualquer momento e em qualquer circunstância, sempre teve como princípios: emancipar, libertar e transformar, categorias importantes para Marx, Mézaros e Makarenko. Em Worjnar (2010, p. 20) encontramos uma ideia muito peculiar com a educação integral:

A educação está enraizada na cultura, nacional e universal, considerada como “reino do homem”, ou seja, a realidade graças à qual o homem se torna humano. Ela é, portanto, inseparável dos valores segundo os quais o homem realiza suas atividades na natureza, nas relações com os outros e consigo mesmo.

A autora não faz menção direta à Educação Integral, mas aponta elementos que a delinea como integral. Cultura, essa é a palavra certa para definir a Educação Integral como um processo inseparável do homem das realizações entre o “eu” e o “outro”. Somente com a compreensão de que a educação enquanto cultura forma seres pensantes é que se tem a expectativa de que a educação, por meio do trabalho, não só dignifica o homem, mas o liberta, pois o homem é um ser biologicamente determinado que, mediante a educação, exerce um ofício e é transformado pelo o seu próprio trabalho (ANTUNES, 2012).

A Educação Integral a qual almejamos construir refere-se ao educar para a liberdade plena do indivíduo. Necessariamente entende-se que o homem necessita de uma educação cidadã que o leve a pensar, agir e a desvelar o mundo por meio do seu próprio saber. Logo, o trabalho na fase adulta, por meio da educação não mais será um instrumento de poder, de autoritarismo, de escravidão, uma vez que a própria natureza o levará a questionar a sua condição social no mundo. Como destacam Asbahr e Sanches (2013, p. 42):

Quando o processo de educação realmente se efetiva, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno, e essa transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda a vida do indivíduo.

É no olhar desse ideário que o homem deixa de ser produto para assumir o lugar de sujeito da história, haja vista que, como indivíduo educado, a partir deste momento é tocado e transformado pela Educação Integral libertadora e emancipadora. De fato, para Yordaky (2013, p. 95), “[...] a emancipação social exige que se rompa com o senso comum da ideologia burguesa”. A condição de Educação Integral que deve ocorrer na escola necessita desmitificar a ideologia impregnada de uma visão antidemocrática, escravizada destinada, exclusivamente, a alcançar lucros para enriquecer cada vez mais o império do capital.

Destarte, a emancipação acontece na mudança de pensamento e na luta de classes travadas desde a escola por homens e mulheres que fazem presença no mundo como os artistas que pintam a Educação Integral pelas mãos dos professores, dos alunos, dos gestores e das famílias. Estes sujeitos, unidos no mesmo propósito, podem construir uma Educação Integral de qualidade, como sustentam Asbahr e Sanches (2013, p. 51):

A escola democrática, em que o aluno é sujeito do conhecimento e a comunidade determina em cooperação os fins da educação, organizando-se coletivamente para que estes sejam atingidos, proporciona ao homem a oportunidade de vivenciar sua condição de sujeito e de compreender o trabalho como meio de emancipação.

Apreende-se aqui, o conceito de liberdade **à escola democrática** destacado acima, uma liberdade que visa fins e objetivos pré-determinados que elevam a condição do sujeito fazendo-o entender que a Educação Integral pode vir a emancipar e que essa emancipação só poderá acontecer por intermédio da construção do conhecimento transformados por meio dos saberes necessários a prática humana. Contudo, acreditamos que a emancipação como categoria importante na Educação Integral deve ser fruto de uma auto educação, tendo em vista que “A noção de autoeducação é aquela em que os indivíduos sociais são, ao mesmo tempo, educadores e educados, isto é, determinantes-determinados de um processo transformador permeado pela mais absoluta reciprocidade entre educação e transformação” (ANTUNES, 2012, p. 111).

2.2 A historicidade da escola de Educação Integral

Para desenvolver esse tópico projetamos um *design* científico capaz de dar materialidade ao tema em tela. Debruçamo-nos em compreender a escola e o seu significado social para os diferentes métodos/tendências pedagógicas que, de algum modo, delinearam o perfil do PROEITI em 2013 a partir das novas políticas de Educação Integral no Distrito Federal.

Assim, as tendências pedagógicas² estão organizadas em duas vertentes: hegemônica e contra-hegemônica. As **tendências hegemônicas** consideram a sociedade como máquina, a educação como redentora das diferenças e desigualdades sociais (de origem divina ou genética) e de visão acrítica e a escola deve ser uma instituição neutra e autônoma. Nesse conjunto encontramos as concepções pedagógicas: Tradicional, fundada por Durkheim e Herbart; a Renovada Progressivista, fundada por Dewey e Anísio Teixeira; a Não-Diretiva, por Rogers e Neill e a Tecnicista, fundada por Skinner e Boom, fortemente instalada no Brasil entre as décadas de 1945 a 1980.

As **tendências contra-hegemônicas** consideram a escola como espaço de luta possível que visa formar as classes trabalhadoras com teorias e práticas essenciais à

²Não iremos nos deter em todas as tendências para analisar a Educação Integral, mas destacaremos apenas aquelas que apresentam algum *gêrmen* das categorias que delineiam nosso objeto de estudo: a educação integral.

transformação da realidade e as escolas públicas são excelentes espaços para se promover essa transformação. Por sua vez, a sociedade para essas tendências pauta-se na igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social. O pensamento pedagógico que fundamenta esse conjunto de tendências visa empreender mudanças que aperfeiçoam o atual modelo social, além de compartilhar a teoria crítica da sociedade e da concepção dialética da educação numa perspectiva transformadora. Destarte, esse conjunto constitui-se das seguintes teorias: libertadora, representada por Paulo Freire instaurada no Brasil em 1975; a libertária, por Freinet e Miguel Arroyo nos anos 1980 e a histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos por Snyders, Saviani e Libâneo. Nos itens que se seguem abordaremos cada uma delas em busca de sinais de Educação Integral nos moldes do que se constitui o PROEITI.

É importante salientar que não iremos abordar todas as tendências, quais sejam: pedagogia tradicional, renovada não diretiva e tecnicista. Estas tendências não apresentam vestígios de um modelo de Educação Integral. Vale salientar que o gérmen da Educação Integral nasce com Dewey e Anísio Teixeira através da tendência pedagógica **Renovada Progressivista**. Não iremos abordar todos os autores dessa escola, mas em especial esses dois grandes educadores que contribuíram para a implantação do modelo de Educação Integral no Brasil.

2.3 A Escola Nova e as Pedagogias Liberais

A Tendência **Renovada Progressivista** vem como herança do pragmatismo de Dewey, bem como Anísio Teixeira, Montessori, Decroly, Piaget e Mauro de Oliveira Lima. Seu nascedouro histórico no Brasil ocorreu com a ascensão da burguesia entre 1945 e 1955.

A principal característica dessa tendência pedagógica é o ativismo tendo em vista que seu objetivo era ajustar a pessoa ao meio. Para essa tendência, a marginalidade é o que distancia o saber (conhecimento adquirido pelo sujeito) em meros consumidores do saber científico e o aprendiz se encontra no centro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, aprender fazendo e a resolução de situações-problemas são os motivadores da aprendizagem (DEWEY, 2002).

Nesse contexto, o professor se posiciona como o facilitador da aprendizagem que, pelos conhecimentos didáticos, promove a iniciativa, a curiosidade, a comunicação e a autoconfiança no aprendiz, o que constitui um risco à ordem. Outro aspecto importante é a valorização da afetividade (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). A escola trouxe um significado social porque buscou a formação de um novo homem livre e vivente de uma

democracia, apesar de ser uma realidade exclusiva da escola, uma vez que não se referia à democracia do país. O novo modelo de escola tratava apenas dos problemas da instituição sem qualquer preocupação com problemas éticos, políticos, sociais, culturais, econômico que a população e o país estavam vivendo naquele momento da década de 30.

Mas, qual a relação de Dewey com o Anísio Teixeira? Nunes (2010, p. 19) nos mostra que:

Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. O pragmatismo Deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país.

Apesar da democracia adentrar a escola, isso não se referia a um papel político, mas técnico. A escola nova visualizava dessa forma o homem como um ser dotado de uma inteligência que deveria ser desenvolvida e aprimorada no espaço escolar. Por esse motivo quando se versa sobre inteligência se entende que é a capacidade do aluno ver, observar, comparar os fatos e argumentar. Somente mais tarde com o advento da pedagogia libertadora é que o princípio da veracidade do desenvolvimento do saber faz-se na prática da emancipação.

É inegável que Dewey e Anísio Teixeira não foram os pioneiros da discussão do termo emancipação aqui no Brasil, pois esses não trazem o papel da criticidade na vida do sujeito, e sem uma consciência crítica não há uma ação emancipadora.

Para Anísio Teixeira o suporte teórico em Dewey o fez compreender a Educação Integral na escola pública:

[...] de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social [...] (NUNES, 2010, p. 31).

Sonhar significa desejar algo com insistência, e foi isso que esse educador fez ao acreditar que era possível tecer uma escola para todos. É sabido que após a fundação da escola-parque na Bahia, e conseqüentemente em Brasília, o termo democracia se “Encarna num projeto, o que é importante por três motivos: [...] tem uma finalidade; [...] a incerteza dos seus resultados não diminui o fato de que os resultados incorporados possíveis; [...] cabe à educação popular promovê-la” (NUNES, 2010, p. 63).

Anísio Teixeira entendia que para o professor a educação não é um favor, mas sim um direito adquirido e conquistado, por isso, a democracia não deveria estar apenas no papel político da escola, mas ser da natureza da escola e com ela oportunizar melhores condições e oportunidades de vida para todos, sem distinção.

Por ser a educação um direito adquirido e conquistado não cabe ao Estado usurpar dessa garantia. A função da escola, de acordo com Aranha (2006), deveria ser o de educar e de formar sujeitos livres e não homens e mulheres ingênuos incapazes de interferir na realidade social. Diante deste quadro que Anísio Teixeira considerou ser possível implementar os ideais de Dewey na proposta de Escola Integral (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2013, p. 12):

[...] restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal, recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico da escola com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais. [...] a experiência de vida de crianças, adolescentes e jovens e a aprendizagem formal das escolas pode vir a ser uma atividade pedagógica motivadora, na medida em que o currículo deixa de ser algo estranho para o aluno e passa a utilizar, como matéria-prima, experiências de sua própria vida.

Nota-se que na Pedagogia Renovada Progressivista o papel da escola deveria ser o de "satisfazer os interesses dos estudantes" não do Estado. O professor deixa de ser o magistrocêntrico, para tornar o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos que os professores trabalhavam em sala de aula considerava os aspectos mentais, as habilidades e as competências dos alunos, dessa forma as atividades escolares eram motivadoras, pois, despertavam o interesse do discente de **aprender fazendo** (ARANHA, 2006).

Tais princípios se davam porque o escolanovismo se assentava fortemente no campo da psicologia focando em aprender a aprender. Com isso, deslocou-se o eixo lógico para o psicológico referentes a questões da forma o que de certa maneira caracteriza a Pedagogia Renovada Progressivista como uma tendência hegemônica. O caráter hegemônico tende a inculcar a ideia de que o sujeito é livre para aprender pelo viver, mas não permite pensar criticamente afastando o sujeito da realidade social.

2.4 A humanização da Tendência Pedagógica Libertadora

A Educação Integral diante desse contexto ganhou força com a pedagogia libertadora, tendo em vista que Freire, juntamente com Anísio Teixeira, pensaram nos fundamentos da escola integral. O papel da escola na pedagogia libertadora seria o de questionar a relação do homem com a natureza, de gerar no indivíduo a capacidade de crítica, e de transformar a sua realidade indagando a sua condição social no mundo. Foi nesse contexto que se constituiu no Brasil a concepção de Emancipação Humana no ambiente escolar.

Assim, concomitantemente a ditadura militar no Brasil se consolida a **Pedagogia Libertadora**, uma tendência pedagógica contra-hegemônica forjada no seio da sociedade por Paulo Freire (FARIAS, 2009). Essa pedagogia teve como princípio fomentar consciência política e desalienar os oprimidos e explorados. Por esse motivo, custou a Paulo Freire o exílio. Essa tendência se caracteriza por considerar a aprendizagem e o desvelamento da realidade transformando-se em dialógica e horizontal. A didática considera a problematização da prática social por meio de Círculos de Cultura (LIBÂNEO, 1998).

Em outras palavras, essa educação libertadora proporcionou ao sujeito inserir-se no mundo alfabetizado e letrado para poder compreender e interpretar as forças que acorrentam o oprimido à exploração capitalista, na tentativa de libertação e emancipação, e isso, deveria ser sem dúvida o maior propósito da Educação Integral. Para Paulo Freire (2009, p. 23), a prática docente emancipadora “[...] forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado[...]”.

Desse ponto de vista, a escola passou a ser vista não como aparelho ideológico do Estado, mas como uma ação cultural, social e política que formava o aluno não como uma mente vazia e passiva, mas como um encontro de mentes críticas na relação dialética entre professor e aluno, que juntos eram capazes de realizar a árdua tarefa de produzir saberes.

Mesmo que Paulo Freire tenha marcado seu nome fortemente na educação de jovens e adultos, suas obras reivindicam um educar emancipador e transformador. Portanto, ele contribuiu significativamente para construção de uma Educação Integral humanizadora desmantelando a ideia de escola como reprodutora de conhecimento e da força de trabalho. Lembra-nos Freire (2007, p. 116) que “[...] para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é "intencionalidade” até o mundo [...]”. Em outras palavras, a escola

e seu significado social se fazendo presente nos braços de uma ação cultural para liberdade plena do sujeito.

A Educação Integral criada até então, por meio das escolas-parques visava atender esse papel de intencionalidade para o mundo. Não tratava de se comunicar como um poeta no palco da escola, mas despertar em homens e mulheres a difícil tarefa de exercer a sua consciência de sujeitos históricos, sujeitos que fazem história a cada dia na família, na escola, nas ruas, no trabalho e na sociedade. Assim, acreditamos que a Pedagogia Libertadora nos apresenta as bases teórico-práticas da Educação Integral no que se refere à consciência, à liberdade e à emancipação.

2.5 Educar para libertar e para exercer apropriação crítica do saber científico

A pedagogia **Libertária** foi constituída por Le Bret, Freinet, Vasquez e Arroyo (LIBÂNEO, 1998), teve seu berço histórico em alguns países socialistas da Europa e foi introduzida no Brasil nos anos 80 do século XX. Para Libâneo (1998), essa tendência considera as experiências coletivas e democráticas de organização grupal e de autogestão pedagógica. O aprender é dar respostas coletivas e organizadas e cabe ao professor orientar o grupo sem qualquer imposição. Para adotar essa pedagogia, a escola, popular, visa coletivizar para mudar a sociedade. A esse respeito salienta Arroyo (2003, p. 30) que:

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes.

Também denominada Pedagogia do Trabalho e de tendência à anarquia, é uma pedagogia significativa para Educação Integral por lidar com a formação para o trabalho. Como se percebe, essa pedagogia aproxima-se dos propósitos da Educação Integral, tendo em vista que a ênfase em relação à Democracia e à liberdade são categorias valiosas para essa tendência pedagógica, além de ser uma luta pela inclusão social.

Contrário a essa tendência, Snyders (1988, p. 238) nos aponta que “[...] a própria cultura comporta valores de liberdade, afirmações essenciais de liberdade; quero uma escola onde se forme realmente os alunos na liberdade. Com o objetivo de transformar entrou em vigor a pedagogia **Histórico-crítica** ou **crítico social dos conteúdos** trazendo representantes como Dermeval Saviani, Libâneo, Snyders, Makarenko, dentre outros que a protagonizaram. Fundada no Brasil dos anos 80 do século XX, essa tendência toma os conteúdos como

elementos de reflexão social, pois visa assegurar aos dominados a apropriação crítica do saber científico universal em prol de um novo projeto social (SAVIANI, 2005). Para tanto, valoriza o sociointeracionismo baseado em Vygotsky (1997, 2003a, 2003b).

Para Saviani (2005), **aprender** segundo a pedagogia histórico-crítica significa possuir a capacidade de processar informações, de apropriar-se do saber, de construir conhecimentos sobre o real. Notadamente, **ensinar** significa aproximar o que se é e o que se sabe daquilo que pode vir a ser e a conhecer. Mediar, criar condições para fomentar a zona de desenvolvimento proximal para uma visão elaborada do mundo (GASPARIN, 2007). A **didática** proposta por essa pedagogia propõe-se colaborativa, interativa, dialógica e problematizadora. Nesse sentido, cabe ao professor, insubstituível na relação professor-aluno, considerar os diversos saberes para construir conhecimentos. Gasparin (2007) ainda nos lembra que a Pedagogia histórico-crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Trata-se de uma proposta pedagógica viável para concretização da Educação Integral.

A Pedagogia Histórico-Crítica, influenciada pela dialética marxista, apoia a Educação Integral quando argumenta sobre a natureza humana (ARANHA, 2006, p. 604):

[...] não há uma natureza humana dada de uma vez por todas, porque o ser humano se constrói pelo trabalho, inserido na cultura em que vive. Ora, todo trabalho tem como resultado um produto material, que ao mesmo tempo exige a produção de um saber. Ou seja, o fazer não se separa da ideação, que consiste no trabalho não material de elaboração de conceitos e valores. Como a produção espiritual varia conforme os povos, cada pessoa precisa se inteirar desses saberes, para se humanizar. Por isso, pensar, sentir, querer, agir, avaliar pressupõem a apropriação individual do saber socialmente elaborado.

Assim sendo, consideramos que a Educação Integral é o que se adequa aos propósitos dessa tendência. A Educação Integral se propõe a: provocar o sujeito do aprender; problematizar seu contexto; expressar seus sentimentos e escolhas de modo autônomo; decidir e realizar julgamentos honestos e cientificamente elaborados. Ou seja, o que se espera que a Educação Integral proporcione na formação do sujeito.

Filonov (2010, p. 17) relembra que Makarenko foi um educador russo que contribuiu de modo efetivo para a Educação Integral no início do século XX, especificamente na Primeira Guerra Mundial. Ele conseguiu desenvolver uma prática pedagógica transformadora pautada no coletivo, no respeito moral ao outro e na disciplina como formadora do homem integral:

[...] seria melhor organizar os estudos de trabalho, mas, também, a existência de jovens segundo um processo pedagógico integrado. [...] A passagem ao ensino secundário universal e obrigatório, a realização do princípio de integração dos estudos ao trabalho e a uma atividade criadora diversificada, a perspectiva de estudos comuns a todas as escolas e a possibilidade conexas de satisfazer às necessidades da população na organização da jornada completa são características objetivas da escola socialista [...] permitindo afirmar que estão reunidas as condições reais de uma larga aplicação à práxis educativa das ideias sobre a organização racional da vida das crianças.

Em outras palavras, Makarenko foi um educador que se propôs a atender as necessidades da população, especialmente dos excluídos e dos jovens. Todavia, a expressão Educação Integral não existia no vocabulário ideológico de Makarenko, mas, por meio de suas práticas foi possível enxergar algumas características dessa educação mencionadas acima e destacada por Maia (2015, p. 74):

A pedagogia de Makarenko deu uma relevante contribuição à educação transformadora, trabalhando o homem no sentido da formação humana na sua totalidade na tentativa de transformar as velhas estruturas, em pensamento e ações práticas colocando o homem em movimentos buscando construir uma nova sociedade, uma nova ordem, na perspectiva de superar as classes sociais, as desigualdades, as diferenças econômicas, a divisão social do trabalho, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Diante da realidade russa, Makarenko se propunha a desenvolver uma prática que acolhesse de modo educativo aqueles jovens órfãos que estavam à margem da sociedade devido às diferentes mazelas, dentre elas, a ausência dos pais por conta da guerra. Como educador, com formação pedagógica, sentiu-se tocado com aquela realidade e fundou na colônia de Gorki, uma escola de ensino secundário para atender a esses jovens. O produto de seu trabalho está registrado em várias bibliografias que escreveu relatando sua experiência.

Ao deparar-se com uma concepção de uma educação transformadora em que a escola deveria ser o lugar para refletir e considerar o aprendiz como um ser social, político, cultural e econômico responsável por construir a sociedade, Makarenko acredita que a escola deve “[...] construir uma educação socialista comprometida com a (trans)formação do homem, e [...] com a formação do novo educador, do novo educando, da nova mulher [...]” (MAIA, 2015, p. 75).

Adentrando o século XXI, sentimos a necessidade de o professor tornar-se mediador do processo de ensino e o aprendiz torna-se protagonista da aprendizagem. Nesse contexto, a escola deve assumir algumas funções, tais como: social, política, ética e cidadã. E é nessa base sólida que o cenário da Educação Integral reaparece para dar lugar ao PROEITI, dessarte, acreditamos que “A escola tem um papel fundamental a desempenhar para ajudar a

consciência política dessas crianças, apoiando-se no que ela já contém de elementos reais, para ultrapassar um tal fatalismo” (SNYDERS, 1988, p. 123).

2.6 A Educação Integral nas escolas públicas do DF

Aqui nos lembramos das palavras de Snyders ao afirmar que “[...] na última vez nós paramos em... portanto vamos recomeçar daí!” (SNYDERS, 1988, p. 202). Nós paramos nos ideais de Dewey e iremos começar a partir desse pensamento à luz de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Arroyo, Moll, Coelho, entre outros para materializarmos a construção da Educação Integral.

Mas, então como surgiu a Educação Integral em Brasília? Sabemos que foi pelas mãos de Anísio Teixeira inspirado pelos ideais de Dewey. Em meio a tantos obstáculos, Brasília idealizada e colocada em prática no ano de 1960 adotou, no mandato do presidente Juscelino Kubitschek, a Educação Integral vindo a ser destaque na capital, no país e no mundo (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 9):

Na década de 1960, foi constituída uma comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília. Na coordenação dessa comissão, o educador Anísio Teixeira, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros educadores, organizou o Sistema Educacional da Nova Capital, concebendo um modelo de Educação Integral para o nível educacional elementar.

Então, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram os autores do novo modelo implantado em Brasília, a Educação Integral. O governo, a partir desse ideal, se propôs a aprimorar esse educar para viabilizar aos brasilienses da nova geração um ensino diferente e uma escola que proporcionasse ao cidadão entender e compreender a sua existência humana no mundo de modo crítico e livre. Podemos afirmar que tanto Darcy como Anísio Teixeira:

Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço entretecido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar acesso, permanência e aprendizagens, considerando -se os desenhos institucionais e curriculares próprios do tempo em que viveram e atuaram na gestão pública. (MOLL, 2012, p. 130).

Brasília foi construída em pouco tempo. Para tanto, vieram de todos os recônditos do Brasil famílias inteiras em busca de trabalho. Os pais e mães de famílias tinham que trabalhar até doze horas por dia em prol da construção da cidade, não tendo nem com quem e nem onde deixar seus filhos. Nesse momento inicia-se, pela fundação das Escolas-Parque, a Educação

Integral proposta por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Como se percebe a Educação Integral nasce pela necessidade dos trabalhadores.

Assim, percebemos que a Educação Integral foi ganhando prestígio na própria educação no Brasil, que da década de 60 em diante passou por diversas mudanças. No governo de João Goulart, os professores, alunos, pais, e comunidade escolar ganharam a primeira lei, criada de fato para o ensino brasileiro, a Lei 4.204 de 1961 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Provisória, mas, eficaz, porque atingiu de cheio a educação no país, mudando conceitos, práticas do fazer docente e do fazer discente, inspirados no princípio da liberdade expressos na primeira LDB 4.024/61.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos **princípios de liberdade** e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do **cidadão**, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o **desenvolvimento integral da personalidade humana** e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. (BRASIL, 1961, sp.).

Partindo da análise do termo cidadão, revelado na LDB acima, examina-se a natureza dessa palavra, que traz em sua raiz o significado de um indivíduo com direito a consciência dos seus deveres, enquanto um sujeito que faz história na sociedade. Dessa forma, seria impossível conceber os princípios de liberdade sem adotar a prática e o pleno exercício da cidadania na escola de Educação Integral. Também não poderia deixar de salientar a importância que a legislação traz para o estudante no que diz respeito ao uso das tecnologias.

A década de 70 do século XX foi crucial para a implantação da era tecnológica no mundo e por isso a educação não podia ficar de fora. Tomando como fundamentação o reflexo em que o país estava vivendo, as políticas públicas deram mais um passo na escolarização brasileira durante o governo de Emílio Garrastazu Médici ao reformular a LDB e dar vigor a Lei nº 5.692 de 1971.

A nova LDB propunha algo novo para a escola, o ensino supletivo. Porém, caracterizou-se no que poderia se chamar, segundo Saviani (2002, p.22), de “uma concepção produtiva da educação” destinada a implementação do mundo do trabalho. O ensino supletivo buscava atender as seguintes finalidades:

Art. 24. a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo

abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a **formação profissional** definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. (BRASIL, 1971, sp.).

Os meios de comunicação foram essenciais para a atender o público adulto de 18 a 60 anos que se encontrava no mercado de trabalho sem saber ler e escrever. A emenda da LDB 4.024/61, a legislação homologada em 1971, a 5.692 veio alavancar o supletivo como as portas que iriam se abrir para trazer uma alfabetização em massa no Brasil e o ingresso dos adultos no mundo da tecnologia. Assim, de premissa objetiva para um ensino técnico, a educação procurava atingir os fins próprios do Estado e não do aluno. Portanto, “o avanço tecnológico converteu-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle”. (SAVIANI, 2002, p.21).

Historicamente, uma das referências mais significativa no campo das políticas públicas foi no governo de José Sarney, quando foi reformulada e colocada em vigor a lei que fundamenta a Constituição brasileira até os dias atuais, a Constituição de 1988, que traz em sua ementa os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil que são:

Art. 3º I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, sp.).

Em prol de reduzir as desigualdades sociais à década de 80 e 90 do século XX representou para a educação brasileira a ruptura do *status quo*, isto é, no momento das reformas políticas no campo do ensino básico iniciou-se a discussão, por parte de líderes como Paulo Freire e Saviani, realizando uma releitura da educação.

A escola para Freire e Saviani deveria caminhar para emancipação e transformação do indivíduo visualizado então, não como objeto, mas como sujeito da história. E foi a partir desse acreditar de uma educação dialética que no governo de Fernando Henrique Cardoso surgiram novas contribuições para o âmbito das políticas educacionais no Brasil e consequentemente para o modelo de Educação Integral que temos hoje. A primeira foi a reformulação e implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), promulgada sobre a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trazia em suas ementas as seguintes prerrogativas aos princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de **liberdade** e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno **desenvolvimento do educando**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial, (BRASIL, 1996, sp.).

Apreende-se aqui as três esferas da educação na nova legislação, a concepção de cidadania, a liberdade e o desenvolvimento, fundamentais para alcançar o objetivo central que era alfabetizar e letrar não só adultos, mas as crianças e jovens. Notou-se que a política de Freire influenciou para que o desenvolvimento do ensino escolar trajado na nova LDBEN, visasse uma educação para letrar e não só trazer números quantitativos de alfabetizados. Destarte, o olhar pedagógico retomou a lei com um intuito humanizador.

Outro ponto que merece destaque no texto da lei, é a valorização dos profissionais da educação, dando a oportunidade de realizar formação continuada como forma de melhorar o ensino que é ofertado na rede regular. Mas, aqui vem uma questão importante a ser questionada, os professores da rede pública do DF possuem formação continuada em todas as áreas do conhecimento, inclusive na Educação Integral? Há verbas para tudo isso?

Em resposta a essas perguntas podemos destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, regulamentado pela lei nº 11.494 em 20 de junho de 2007. Abordar a formação continuada do professor na Educação Integral é permear, primeiramente, o alcance de políticas que a viabilizem. A legislação vigente traz em seu contexto que:

Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei. I - oferecer igualdade de condições para o **acesso e permanência** na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos; IV - atender a **padrões mínimos de**

qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, **ter aprovados seus projetos pedagógicos**. Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, (BRASIL, 2007, sp.).

Os recursos financeiros destinados à Educação Integral em Brasília provêm da arrecadação de impostos gerados no Distrito Federal como um todo. Esses recursos permitem que o governo e a SEEDF invista, progressivamente, na qualidade da educação brasileira em sua cidade. É importante destacar que o FUNDEB prevê recursos necessários para que os escolares possam não só ingressar na escola, mas também, garantir a sua permanência, em prol de evitar a evasão escolar. Entretanto, a realidade da educação brasiliense atualmente é catastrófica, uma vez que, o governo se encontra em um momento de crise financeira, o que resulta em atrasos no pagamento da verba para as escolas, que, conseqüentemente, não conseguem subsidiar os gastos financeiros que uma instituição de ensino tem, fazendo com que os gestores “empurrem com a barriga” a educação integral.

Em contrapartida, ainda no governo do Luís Inácio Lula da Silva foi aprovado o Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o qual dispõe sobre o Programa Mais Educação nas escolas de tempo integral. Como podemos verificar as leis para esse tipo de projeto só começaram a nascer no berço político de fato a partir desse ano. Tudo que foi construído até então, eram apenas folhas secas em meio à plantação que a comunidade escolar iria colher no futuro.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades, (BRASIL, 2010, sp.).

Esse foi o grande marco da história das políticas educacionais para o PROEITI, no entanto, vêm sendo concretizado a partir do dia 25 de junho de 2014 quando foi aprovado e implantado no governo de Dilma Rousseff a lei 13.005, que versa acerca do novo Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, e traz em seu artigo 2 as diretrizes que compõem esta reforma política:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - **formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - **valorização dos (as) profissionais da educação**; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, (BRASIL, 2014, sp.).

As políticas públicas ainda evidenciam sua ideologia em pleno século XXI, com o olhar do Estado para com os profissionais da educação, seja no ensino básico ou no superior, a prioridade aqui é resgatar o significado de professor pedagogo na história da humanidade. Desmitificar a ideia de servos que levam as crianças ao caminho do conhecimento, não, versamos um saber e uma prática que vai além da sala de aula, pois, enquanto, docentes sua construção se faz ao ensinar a serem sujeitos, tendo em vista que “enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo, mas ao saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo”, (FREIRE, 2007, p. 53), e dessa forma pode não só questioná-lo, mas transformá-lo.

Passado esse momento histórico das legislações para o âmbito da Educação Integral, destacamos a principal política que rege hoje esse modelo de educação o documento do Currículo em Movimento da Educação Integral. Documento este em que ainda encontramos equívocos quanto à Educação Integral ao afirmar que “[...] essa estrutura organizacional expressava uma concepção de educação democrática que oferecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 12). O engano existe por considerar que a Educação Integral deveria ser democrática por oferecer um programa completo. Assim indagamos, mas isso não é obrigação de toda educação sistemática e pública? Do modo como se encontra abordado no documento nos parece que o Estado faz assistencialismo considerando que a escola pública e gratuita é exclusividade da pobreza.

Os princípios norteadores que constituem a Educação Integral são diretrizes que vão ao encontro da valorização dos saberes prévios dos estudantes de modo que os educadores devem valorizar e levar os estudantes a perceberem as diferenças e as semelhança que há entre esse conhecimento prévio a sua vivência na sociedade. Em outras palavras, fora da escola, com os saberes desenvolvidos e solidificados no berço educacional e por meio do

currículo em movimento da escola. A esse respeito a **Figura 2** ilustra estes princípios na prática pedagógica:

Figura 2 - Os princípios norteadores da Educação Integral



Fonte: Da autora (2019) a partir do documento Distrito Federal (2013b, p. 17-19).

São seis os princípios norteadores da Educação Integral:

- a) Integralidade – valorização do indivíduo nos aspectos: cognitivo (linguagem oral e escrita), afetivo (relações interpessoais), social (interações em grupos), cultural (enriquecimento de cultura global) e político (cidadania);
- b) Transdisciplinaridade – é um princípio do qual decorrem várias consequências práticas (metodológicas, curriculares, éticas, antropológicas, etc.), leva o professor a trabalhar o conhecimento de forma articulada com todos os campos dos saberes em um intercâmbio permanente envolvendo a inter-relação entre as disciplinas de português com matemática, ciências entre outras;
- c) Transversalidade – diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.
- d) Territorialidade – um conceito que deriva de um território: uma zona ou região que estabelece uma jurisdição, pertencente a um determinado Estado ou serve como campo de ação. Esse conceito leva alunos e professores a conhecer a sua região e a partir dela traçar os saberes necessários à formação;
- e) Diálogo escola e comunidade – aqui se concebem todos como autores do processo responsáveis pelas deliberações e decisões tomadas em relação à escola.

- f) A gestão democrática e participativa – de todos os envolvidos da comunidade escolar na deliberação de decisões, bem como na elaboração e aplicação do programa na escola.

Certamente que os princípios norteadores elencados na proposta curricular da Educação Integral do DF, devem viabilizar possibilidades de formação para a realização do ofício docente mediado pela *práxis* pedagógica. É fundamental que esses princípios possam ser a parte viva do trabalho do professor em uma escola de PROEITI.

E, é preciso acima de tudo se distanciar da perspectiva capitalista e mergulhar no desenvolvimento das dimensões que ancoram a Educação e a Formação Humana como sustenta Molina (2017, p.59, grifo nosso):

[...] uma matriz formativa **ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano**. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a **formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo** de seus educandos.

Buscamos o fortalecimento de uma Educação Integral no Distrito Federal que parta das práticas docentes e do princípio ético e político, que vivencie não só os valores das famílias, dos alunos, da comunidade, da escola, como também possam levar a construção de todas as dimensões cognitivas, motoras, afetivas, psico-sociais na formação humana do aluno na escolarização básica.

Para Arroyo (2012, p. 40) a Educação Integral permite que “Os processos mais elementares de humanização, de aprender a ser humano, de apreender a produção intelectual, ética, cultural, função central da escola e da docência estejam condicionados a esses direitos mais básicos a vida-corpo-espaco-tempos-humanos”. Se queremos uma Escola Integral de qualidade precisamos trabalhar e investir nessa escolarização democrática que leva o ser humano a uma formação completa considerando que a formação é direito de todo cidadão e dever do Estado. Para o Currículo em Movimento “A adequada integração dos profissionais exerce influência direta sobre a qualidade do trabalho socioeducativo condicionando positivamente a maneira pela qual o grupo de profissionais atua diante de diversos contextos” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 22).

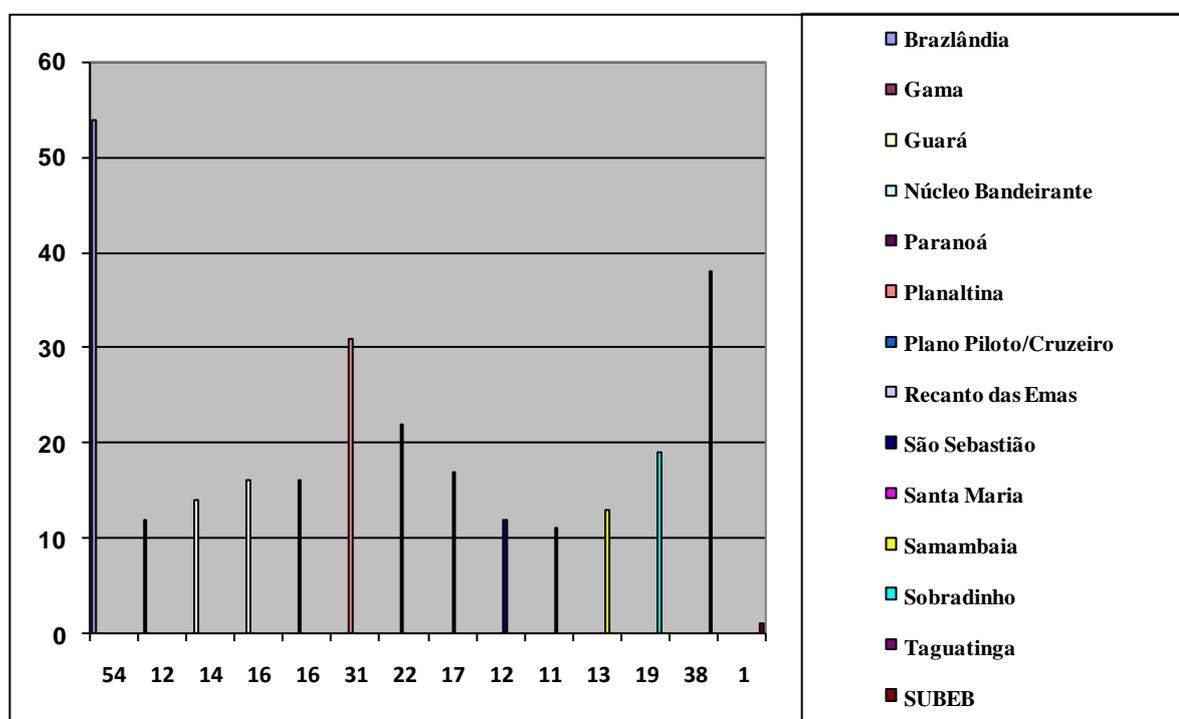
Certamente o aluno é a figura central do programa, mas o professor exerce um papel fundamental e significativo para que venha acontecer a Educação Integral. Sem a participação do docente não há oferta de uma escola integral. Dessa forma, faz-se necessário haver profissionais capacitados para trabalharem com a Base Comum e a Base Diversificada, pois,

sem o domínio desses conhecimentos o processo de ensino e aprendizagem não acontece. Isto nos faz lembrar de Makarenko (1980, p. 742) ao afirmar que o:

Estado normal constitui o objeto mais difícil de educação. Sua natureza é mais fina; suas necessidades, mais complexas; sua cultura, mais profunda, e suas relações, mais variadas. Estes meninos não exigem de você grandes impulsos volitivos ou uma emoção que é óbvia, mas uma tática muito complicada³.

Em detrimento a essa realidade a SEEDF decidiu investir no modelo de Educação Integral no Distrito Federal em 2013. O **Gráfico 1** ilustra os números de escolas que aderiram à Educação Integral naquele ano:

Gráfico 1 – Número de escolas que ofertam a Educação Integral



Fonte: Da autora a partir da pesquisa feita junto a Distrito Federal (2019).

O levantamento realizado pela SEEDF aconteceu em 2013 e Brazlândia, Planaltina, Taguatinga e Plano Piloto foram às cidades/Regiões Administrativas com o maior número de escolas que aderiram ao programa de jornada ampliada para sete horas. As escolas receberam apoio do governo do Distrito Federal com verbas oriundas do Programa Mais Educação de modo que as escolas tentaram viabilizar um atendimento de qualidade as crianças e jovens. A Educação Integral aconteceu não só no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, mas também

³ O status normal constitui o objeto mais difícil da educação. A luz do sol é mais fina; suas necessidades, mais complexas; sua cultura, mais profunda e seus relacionamentos, mais variados. Esses meninos não exigem de você grandes impulsos volitivos ou uma emoção que é óbvia, mas uma tática muito complicada (Tradução livre).

na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos Anos Finais que acontecem nos Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), nos Centro Educacionais, nos Centro de Ensino Fundamental, nos Centro de Ensino Infantil e nas Escolas Classes.

O Distrito Federal iniciou seu programa Mais Educação com 239 escolas viabilizando a oferta de Educação Integral para as 6.011 crianças e jovens da região, que com o passar do tempo foi aumentando o número de oferta da Educação Integral a cada ano. A frente desse quadro histórico pode-se verificar que esta escolarização vem avançando a passos largos no cenário da escolarização brasileira, mas nos indagamos: o PROEITI é um Programa de tempo integral ou Educação Integral? Há um discurso exercido pelo fazer pedagógico em uma escola de PROEITI? Os professores conseguem desenvolver suas práticas de acordo com os princípios que definem o PROEITI? Há formação docente no PROEITI?

3 O CURRÍCULO DO PROEITI/SEEDF SOB A ÓTICA DO PNME: Memórias e reflexões da prática docente⁴

A educação como tarefa humanizante, **libertadora**, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. [...] para a **educação como tarefa libertadora e humanizadora a consciência é intencionalidade!** Até o mundo (FREIRE, 2007, p. 116, grifo nosso).

Neste capítulo ainda nos deteremos em delinear a Educação Integral expressa no documento de criação e execução do PROEITI/SEEDF. Para tanto, abordaremos o seu currículo sob a ótica do PNME. Vale lembrar que o foco são as práticas docentes no PROEITI, mais é importante lembrar que o PROEITI é um tipo de Educação Integral, e para compreender o trabalho do professor, foi preciso esmiuçar a trajetória histórica da Educação Integral, para compreender como nasceu esse programa de 10 horas em Brasília. E, ao descrever e analisar o currículo do PROEITI poderemos compreender o papel do pedagogo neste cenário.

3.1 PROEITI: Uma escola (da) ou (na) Educação Integral

O ano de 2013 foi um período marcante na história da política brasileira refletido no quadro educacional do DF. Dois anos após a reestruturação da política de Educação do governo Dilma Rousseff, o governo do Distrito Federal, à época, se dispôs a criar e instalar mudanças no campo educacional, pois se dizia que o modelo idealizado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira não supria mais as necessidades da população. Sendo assim, reestruturou-se a política de educação dando uma nova roupagem a Educação Integral com a instalação do **PROEITI – Programa de Educação Integral em Tempo Integral**.

Mas, afinal **o que significa PROEITI na contemporaneidade?** A esse respeito o documento de proposição do PROEITI (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 5) salienta que este:

[...] Projeto de Educação Integral em Tempo Integral. [...] um projeto que consolida e difunde os princípios que alicerçam as ações da Educação Integral, centradas em uma educação pública de qualidade referenciada nos Sujeitos Sociais. [...] apresenta-se um modelo de escola contemporânea, onde a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, possam favorecer a aprendizagem significativa [...].

⁴Este capítulo foi apresentado no Congresso Internacional de *Educación y Aprendizaje* em Paris, julho de 2018 (SILVA; DANTAS, 2018) e publicado no livro: *Práticas docentes, metodologias e inclusão: um olhar desde a complexidade da escola à universidade na Espanha* (SILVA; DANTAS, 2019).

Disso se depreende que a proposta pedagógica do PROEITI deve se consolidar no cotidiano da escola para que professores e alunos possam assumir-se como sujeitos sociais. Conceber o PROEITI como um ato político é entender que todos os eixos estruturantes do currículo em que esse programa se encontra constituídos devem disseminar a aprendizagem significativa. O estudo aponta que em 2013 (23) escolas aderiram ao PROEITI (**Tabela 3**):

Tabela 3 – Listagem de escolas que aderiram ao PROEITI 2013

ESCOLA	MODULAÇÃO			
	Quantidade de Turmas	Quantidade de alunos	Ano/série	Horário de atendimento
CEF 02 Brasília	7	200	6° ao 7° ano	10h
CEI 01 de Brasília	4	80	Educação infantil	10h
EC 05 do Cruzeiro	8	140	1° ao 5° ano	10h
EC 08 do Cruzeiro	16	331	Educação infantil ao 5° ano	10h
EC 209 Sul	8	188	1° ao 5° ano	10h
EC 413 Sul	10	215	1° ao 5° ano	10h
EC 407 Norte	7	182	1° ao 5° ano	10h
CEF 20 de Ceilândia	18	540	6° ao 7° ano	10h
EC 15 de Ceilândia	22	488	Educação infantil ao 5° ano	10h
CEI 10 do Riacho Fundo I	12	240	Educação infantil	10h
CED 01 da Candangolândia	8	280	6° ao 7° ano	10h
CEF Vargem Bonita	18	488	Educação infantil ao 9° ano	10h
EC Ipê	7	178	Educação infantil ao 5° ano	10h
CEI 01 de Planaltina	12	240	Educação infantil	10h
EC ETA 44	6	100	Educação infantil ao 5° ano	10h
CEF Arapoanga	16	695	7° ao 9° ano	10h
EC 01 Porto Rico	15	400	1° ao 5° ano	10h
EC C. das Corujas	3	45	1° ao 5° ano	10h
EC 49 de Taguatinga	9	200	Educação infantil	10h
CEI 210 de Samambaia	12	240	Educação infantil	10h
EC Bucanhão	5	45	1° ao 5° ano	10h
CAIC Prof. Benedito Carlos	16	496	Educação infantil ao 5° ano	10h
TOTAL	239	6.011		

Fonte: Da autora (2019) a partir da pesquisa colhida junto a Distrito Federal (2018).

De acordo com a tabela 3, a inserção do PROEITI no Distrito Federal tem ocorrido, geralmente, na periferia do Estado. Este fato se deve ao propósito do Programa. O PROEITI é instituído pelo governo do DF após a realização de um estudo da realidade social da sua população. A SEEDF, consciente da situação real em que vivia a comunidade do Distrito Federal, decidiu criar o referido projeto tendo em vista a ampliação do tempo na escola:

Considerando a situação de extrema pobreza, vulnerabilidade e risco social de muitas populações no DF e entorno, as quais necessitam de assistência em diversas áreas, e sabedores de que a escola pode ser o espaço público ideal de atuação em conjunto com outras instituições públicas e programas, a SEEDF entende que a ampliação do tempo escolar e a constituição da escola como espaço e tempo de proteção e de assistência social é uma estratégia necessária e razoável – desde que seja também um espaço/tempo de oferta de uma educação de qualidade. (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 9).

Geograficamente o PROEITI foi implantado em escolas localizadas em regiões que atendessem o maior número de crianças e jovens carentes e com um alto grau de vulnerabilidade social e criminal, de modo que do 6º ao 9º ano os jovens pudessem se afastar das ruas, se protegendo do perigo das drogas e do mundo do crime. Assim, as atividades desenvolvidas nestas escolas deveriam ser de cunho educativo, político, cultural e econômico a partir da sua realidade social.

A proposição do PROEITI objetiva atender a uma determinada clientela, além de contextualizar que o PROEITI é Educação Integral. Todavia, o modo como a SEEDF o vem configurando vai o deformando no sentido de visar apenas à ampliação do tempo (10 horas) e espaço na escola para o aluno. Sendo assim, constatamos que o PROEITI assume a função de tempo integral perdendo o caráter de Educação Integral, conforme abordado anteriormente na página 46 e explicitado no Projeto do PROEITI (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Vale destacar que em 2017 o PROEITI sofreu uma redução no número de escolas, restringindo de 22 para 17 escolas (22,7%), de 239 para 203 turmas (15%) e de 6.011 para 5.286 (12%) alunos matriculados conforme **Tabela 4**:

Tabela 4 – Listagem de escolas que trabalham com o PROEITI 2017

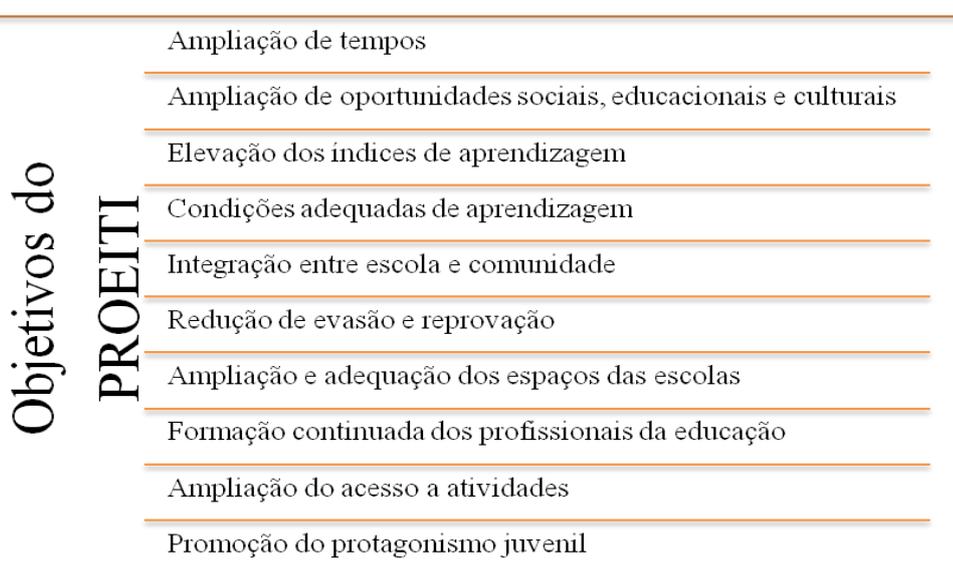
REGIONAL	UNIDADE ESCOLAR	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Planaltina	CEF Arapoanga	15	512
	CEF Cerâmica Reunidas Dom Bosco	11	242
Brazlândia	CAIC- Prof. Benedito Carlos	30	684
Núcleo Bandeirante	Escola Classe Ipê	8	170
Ceilândia	CEF 20 de Ceilândia	18	584
	EC Lajes de Jibóia	7	172
	Escola C. das Corujas	5	64
	Escola Classe 15 de Ceilândia	19	460
Santa Maria	EC 215 de Santa Maria	14	365
Taguatinga	EC 19 de Taguatinga	11	252
	CEF 21 de Taguatinga	12	300
	CEI 06 de Taguatinga	10	240
	EC Aguilhada	5	130
São Sebastião	EC Aguilhada	5	130
Gama	CEF 15 do Gama	19	650
Sobradinho	EC Santa Helena	5	110

Plano Piloto Cruzeiro	CEF 02 de Brasília	7	223
	CEI 01 de Brasília	7	128
TOTAL		203	5.286

Fonte: Da autora (2019) a partir da pesquisa feita junto a Distrito Federal (2018).

Ocorre que das 23 escolas de PROEITI, apenas 7 permaneceram e outras 10 ingressaram com o projeto em 2017. O PROEITI oferece uma carga-horária diária de 10 horas em dois turnos distintos. O aluno é **obrigado** a permanecer durante todo o dia na escola. A SEEDF traçou os seguintes objetivos para o PROEITI, conforme destacado na Figura 3:

Figura 3 – Objetivos do PROEITI e da Educação Integral no DF



Fonte: Adaptado pela autora (2018) a partir do documento Distrito Federal (2013a, p. 14).

Nota-se que os objetivos traçados para o PROEITI estão em acordo com a LDBEN 9.394/96 que prima por uma aprendizagem significativa tentando proporcionar um espaço humanizador. Esse argumento nos lembra Freire (1987, p. 33) quando se refere ao espaço físico da escola. Para ele, a escola não é um banco, um depósito de alunos, pois “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda [...] na ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância [...]” Tais primícias nos levam a acreditar que a escola se faz no que-fazer social, político e ético. Todavia, para que essa cultura aconteça na escola são necessários diferentes atores. Esses atores (**Figura 4**) são responsáveis pela construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na tomada de decisões.

Figura 4 - Os atores do programa do PROEITI



Fonte: Da autora (2019) a partir do documento Distrito Federal (2013a).

Para o Programa ser implementado em uma escola, primeiramente reúne-se o corpo docente, gestores, técnicos administrativos, serviços gerais e o conselho escolar para, em Conselho, decidirem sobre a sua adesão. Em sendo aprovado pela maioria do Conselho o PROEITI passa a ser implementado na instituição.

Entende-se que o convite à democracia da educação na capital foi pensado por grandes teóricos das tendências pedagógicas, convite construído dia-a-dia na prática. Entretanto, cabe a nós, comunidade, não nos entorpecermos e nos paralisar esperando a democracia se consolidar. Vale lembrar que a democracia se fará quando o cidadão se tornar consciente, emancipado e livre. O perfil de Educação Integral que se pretende é justamente o de um educar para emancipação e, nesse sentido, Therrien (2012, p. 130) nos faz lembrar que “A emancipação objeto da Educação Integral é a procura incessante da humanização da docência e seu reflexo, nos processos de ensino e aprendizagem”. Portanto, passados mais de 50 anos, o convite permanece inconcluso.

3.2 Currículo do PROEITI: A cultura e a identidade da escola

Neste item nos deteremos em uma leitura um pouco mais atenta para compreender a concepção de um currículo integrado no âmbito do PROEITI. A esse respeito Santomé (1998, p. 95) ressalta que:

O currículo pode ser descrito como projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais, deseja-se que as novas

gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

Pensar o currículo é entender do que trata a identidade da escola. Mas, esse currículo mesmo pensado pela SEEDF é concretizado na prática das escolas de PROEITI? Nossa análise do currículo em movimento da Educação Integral e do PROEITI da SEEDF centra-se nas diretrizes curriculares esboçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996 que destaca em seu Art. 27 que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão as diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho. (BRASIL, 1996, sp.).

Neste sentido, o PROEITI pauta-se no Currículo em Movimento da Educação Integral, da LDBEN 9.394/96, no Plano Nacional de educação lei nº 10.172 de 2001, na Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993 e no Plano pela Superação da Extrema Pobreza – DF sem Miséria Lei Federal nº 4.601, de 2011. Atualmente, o currículo do PROEITI passa por processos, deliberações, sofre impactos, mudanças e a todo o momento pode ser reconstruído para que a comunidade seja beneficiada, visto que o currículo é a cultura da escola. A cultura entrelaçada no currículo deve partir da concepção de transformação ligada à mudança pelo saber que, a partir dessas primícias, o ser humano pode libertar-se como bem destaca Freire (2007, p. 77):

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora. [...] os animais simplesmente estão no mundo, porque são incapazes de objetivar. [...] Homens e mulheres são capazes de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. [...] somente estes podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se [...].

A partir da perspectiva Freiriana, a Educação Integral deveria se desenvolver na práxis da transformação, uma vez que os educandos experimentam o pensamento acionado pela ação e se assumem como sujeitos da sua própria história movidos por uma consciência crítica. Em outras palavras, os discentes se reconhecem como presença na terra e, sendo assim, conseguem se libertar.

Para Vasconcellos (2002, p. 99), “Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. [...] entendendo por currículo este conjunto de atividades”. O currículo do PROEITI dialogado não deve se configurar como

dominante e hegemônico, mas planejado e esboçado para transmitir costumes, hábitos, valores, conhecimentos e culturas.

3.3 Currículo do PROEITI: Um saber que delimita a prática docente no DF?

Com base na releitura da concepção de currículo, torna-se possível apreender que o ensino do PROEITI se constrói na práxis pedagógica, no dia a dia, nas quais professores e alunos devem se assumir como sujeitos sociais. Sobre isso, Coelho e Hora (2009, p. 180) afirmam que cabe ao currículo definir a prática sistematizada e integradora:

[...] como um conjunto de práticas diferenciadas, realizada sem sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis. Caberia também entendê-la como práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente a apreensão de conhecimentos escolares.

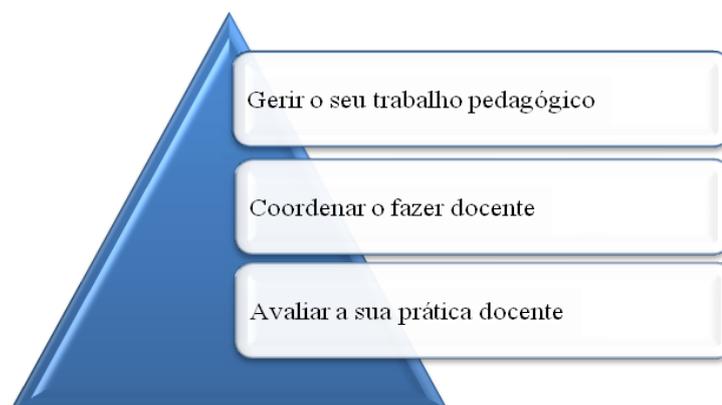
Uma prática sistematizada e integradora faz parte de um currículo que caminha por uma formação emancipadora. Entretanto, a consolidação do currículo do PROEITI poderá se materializar se houver efetiva participação dos atores do processo, haja vista que “O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 24). Entretanto, se esse currículo do PROEITI não for dialogado não tem como haver uma ação de liberdade, em razão de que um currículo hegemônico pode estar ligado a uma ideologia distante do campo da política e práxis social e pautado numa tendência autoritária.

Entretanto, para Santomé (1998, p. 22), “[...] o discurso da autonomia pode reduzir-se apenas à liberdade de escolha de estratégias para obter os objetivos impostos pelas estruturas centrais do sistema educacional [...]”. Assim, compreende que a educação do PROEITI necessita ser para o mundo, isto é, um mundo onde o professor possa conduzir seus saberes por uma educação que emancipa, uma vez que prepara o novo ser que pensa e age no mundo e com o mundo. A esse respeito Therrien (2012, p. 130, grifo nosso) salienta que:

A **emancipação docente** e discente aparece como horizonte em constante “porvir”, um processo de apreensão do sentido da vida no mundo, cujo imperativo maior é a aprendizagem para a conquista da própria individualidade inserida na coletividade social. Isto significa **educação para a liberdade** no sentido freiriano, conquista do “esclarecimento” Kantiano na passagem para a maturidade do ser humano, ou ainda **autonomia e autodeterminação** do olhar livre de preconceitos e limitações, aberto ao outro e à vida.

A emancipação e a autonomia docente permitem que as práticas pedagógicas se constituam como parte integrante da tríade curricular da OTP (Organização do Trabalho Pedagógico):

Figura 5 - Tríade Curricular da Organização do Trabalho Pedagógico - OTP



Fonte: Da autora (2019) a partir do documento Sacristán (1998).

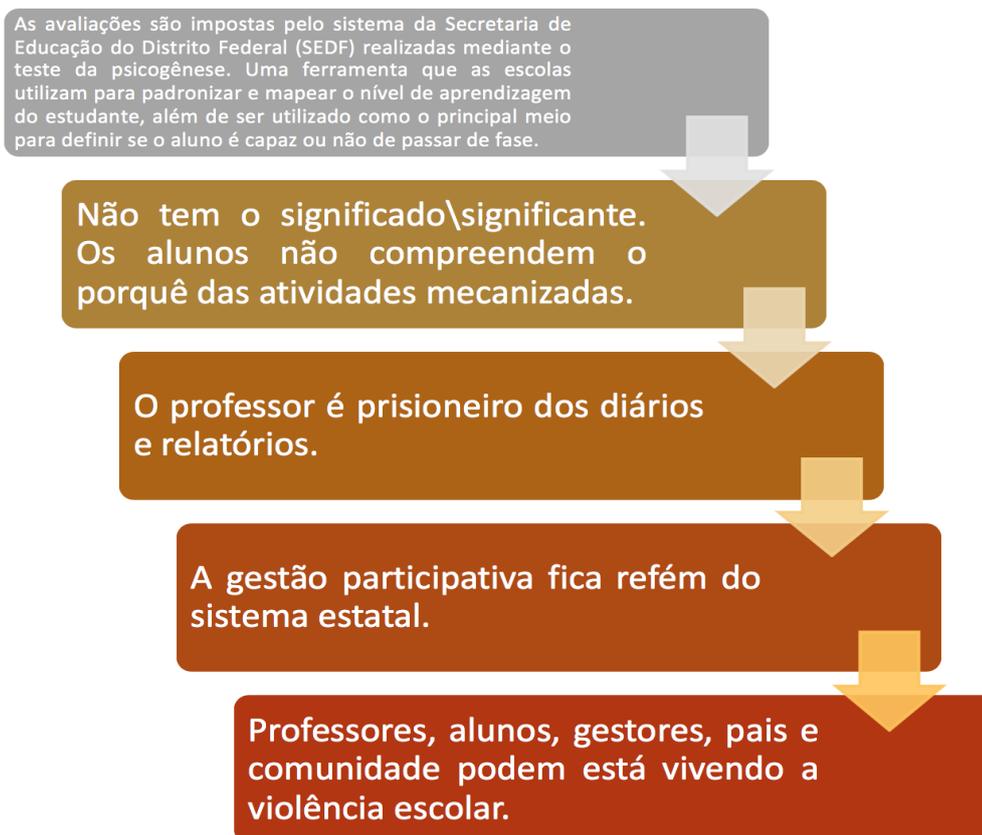
Avaliação é a base de toda prática pedagógica do sujeito formador, pois quem avalia se transforma ao ser avaliado. Como sustenta Libâneo (2013, p. 216), “A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.”. Dessa forma, pode-se afirmar que sem um processo contínuo que envolve a avaliação diagnóstica e formativa no âmbito do saber curricular não tem como modificar o vivido. Trata-se de um norteador da práxis do professor no decorrer de sua profissionalização.

Coordenar e gerir são dois verbos que muitas vezes se limitam à prática docente, haja vista que grande parte desses profissionais não detém a liberdade e a autonomia para construir o seu saber/fazer na escola, pois, muitas vezes são amordaçados pelo Estado. Dessa forma, acreditamos que há de fato um discurso exercido pelo fazer pedagógico em uma escola de PROEITI, porém em virtude das conjunturas impostas pelo Estado, somente na pesquisa de campo teremos clareza para responder de fato essa pergunta.

Notadamente, entendendo a tríade da OTP é possível agora compreender o objetivo central desse ato político porque o educador no contexto de desenvolvimento do currículo no PROEITI tem, em tese, três funções a serem conquistadas no campo de sua prática na escola: didático-pedagógica, desenvolvimento da autonomia e liberdade no ofício de docente para se conscientizar que não só está no mundo, mas que com ele pode transformar a realidade da Educação Integral mediante o saber científico (FREIRE, 2007). Todavia, é preciso que haja autonomia não só docente, mas de todos os atores (expressão empregada pelo projeto) envolvidos nesse programa, pois, “[...] a falta de autonomia afeta a todos aqueles que

participam nas práticas curriculares [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 48). Os atores do processo educacional de uma escola de PROEITI geralmente são reais, mas alienados, visto que o ideal difere da realidade da escola. Dessa maneira, infere-se que as relações no âmbito da Educação Integral são embrutecedoras, por cinco motivos:

Figura 6 - Cinco motivos embrutecedores da Educação Integral



Fonte: Da autora (2019) a partir do documento Sacristán (1998).

Pensar em currículo é elevar a sua concepção a um papel político. Sendo assim, o modelo de Educação Integral vivenciada sobre a ótica do PROEITI no DF pode vir a caminhar em poucos anos para um modelo totalitário e completamente destituído de seu significado social prevalecendo dentro da escola a burocracia que a cada dia vem se sobrepondo ao pedagógico. O saber docente pode se tornar obsoleto em meio às relações de forças externas que, ultrapassando os muros acabam por invadir a escola. Conseqüentemente, é possível que a autonomia do professor esteja sendo perdida em meio ao discurso da prática pedagógica.

E, quando se pondera sobre autoridade docente, logo se remete a um processo de organização em que o professor se coloca em uma posição a fim de conhecer aquilo que é capaz de fazer e produzir na sociedade.

No que diz respeito à carga horária dos diferentes componentes curriculares definidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de PROEITI, deve-se considerar a rotina padrão viabilizada pelo projeto realizado pela SEEDF. Os espaços curriculares disciplinares podem ser agrupados em um ou dois turnos de modo que o currículo do PROEITI deve seguir a mesma formação com a base comum e base diversificada ministrada por dois professores regentes da SEEDF como encontrado no documento de proposição do PROEITI (DISTRITO FEDERAL, 2013a, sp.):

Para que cada escola possa organizar-se nessa nova perspectiva, lembramos que cada turma será **regida por 02 professores** com 40h semanais de atividades. Nesse sentido, trabalharão com a mesma turma (05 horas de responsabilidade para cada um), sendo responsáveis pelo planejamento, registro diário, condução das atividades, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Nesse esboço cada escola é livre para organizar as atividades que irá ofertar na base diversificada, uma vez que, o princípio do PROEITI é proporcionar e valorizar a cultura da região. Cabe aos professores regentes a responsabilidade por cada disciplina ministrada mesmo que algumas delas estejam sendo ministradas por um educador do Mais Educação, ficando claro que:

A implantação de escolas de tempo integral só faz sentido quando concebida uma Educação Integral em que o horário expandido venha a representar uma ampliação de oportunidades e situações especialmente planejadas com a finalidade de promover aprendizagens significativas e emancipadoras. Nossa proposta não é apenas ampliar o tempo do estudante na escola. Não é reproduzir o que já existe e sim propor algo novo. Algo inovador. É aumentar quantitativamente, mas, sobretudo qualitativamente as novas aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2013, sp.).

Se, agora, retornarmos o olhar e a atenção para o modelo de Educação Integral implantado em algumas escolas do Distrito Federal, poderemos perceber que o PROEITI é um programa de suma importância para a formação da criança, tendo em vista que se propõe trabalhar todas as dimensões do aluno. Logo, a partir do momento em que se define o papel da educação na formação do sujeito é que a prática docente poderá dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo de Educação Integral (LIBÂNEO, 2013).

3.4 Diálogo de um currículo: Tecendo as redes do PNME para as práticas docentes

O discurso expresso no currículo da SEEDF está vinculado à ideologia do Programa Novo Mais Educação (PNME). Mas, vale salientar que nesse *lôcus* podemos dizer que docentes da Educação Integral às vezes se tornam imigrantes no seu próprio território, uma

vez que os professores, gestores, alunos, pais e comunidade podem se tornar reféns das determinações das políticas públicas. Destarte, a escola, enquanto ação política, pode vir a decretar, oficialmente, o divórcio do currículo levando o sistema a superar o ócio da liberdade e transformar teoria e prática em dois currículos com visões antagônicas – PROEITI e Educação Integral.

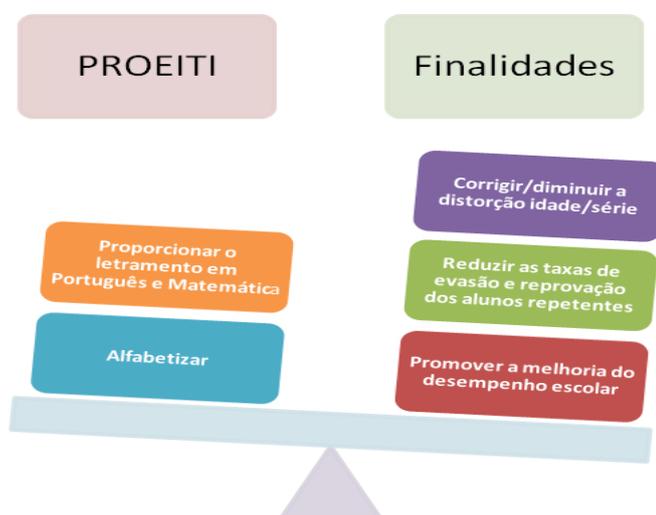
De acordo com o que regulamenta o Programa Novo Mai Educação (BRASIL, 2017, p. 7), o perfil de entrada do sujeito que pretende se inserir nas escolas de PROEITI se configura assim:

I. em situação de risco e vulnerabilidade social; II. em distorção idade/ano; III. com alfabetização incompleta; IV. repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e, VII. em situação de risco nutricional.

A SEEDF tomou como norte o caderno de orientações pedagógicas do PNME publicado em 2017 para orientar as escolas de PROEITI nas práticas pedagógicas e na forma como devem selecionar os estudantes participantes deste programa. Entende-se que o aprender e o ensinar devem estar prescritos no PPP da escola porque “[...] as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola deve cumprir com os indivíduos que a frequentam [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 89).

A vulnerabilidade social é a porta de entrada para o ingresso do aluno no PROEITI e o perfil de saída do sujeito formado nesse tipo de escolarização se delinea quando consegue responder às finalidades do PNME (**Figura 7**) quais sejam:

Figura 7 - Finalidades do PROEITI – SEEDF para o perfil de saída do sujeito formado



Fonte: Da autora (2019) a partir do documento Brasil (2017, p. 5).

O aluno do ensino fundamental deve atingir o padrão mínimo ao final do processo que é estar alfabetizado e letrado em português e matemática. Para a SEEDF esta é uma boa maneira de elevar a qualidade da educação. Mas, para que essas finalidades se materializem torna-se necessário um currículo escolar organizado. A **Figura 8** demonstra a organização curricular do PROEITI nas escolas do Ensino Fundamental I estruturada conforme o PNME.

Figura 8 - Organização Curricular do PROEITI – SEEDF



Fonte: Da autora (2019) a partir do documento Brasil (2017).

Isto posto, se tivermos em vista que o PNME se constituiu como uma cartilha estruturada para o professor apenas aplicá-la, torna limitante a prática docente. Sobre o limitar da prática docente Sacristán (1998, p. 173) acredita que:

Se uma margem de autonomia no professor é inevitável e também convém desenvolvê-la e prepará-la para seu melhor uso, de acordo com uma visão emancipatória da profissionalização docente, então as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos, e em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois, serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-los.

Portanto, o modo como o currículo vem sendo organizado e colocado em prática pode deixar os professores reféns e, assim, nem a escola e nem o professor emancipa (FREIRE, 2007). Os homens e mulheres se emancipam por si só a partir do momento que adquirem a liberdade plena de cidadão, mas enquanto educador posso colaborar para que a sociedade se desenvolva nesse processo, pois, “[...] a emancipação progressiva do trabalho docente [...] é condição para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal” (SACRISTÁN, 1998, p.

177). Mas, como desenvolver um currículo para a emancipação plena do indivíduo se o próprio professor está refém do sistema?

Abordamos neste capítulo que para o PROEITI incidir nas escolas é preciso contar com a colaboração dos atores do programa (lembrando – denominação esta expressa pelo programa, que ao nosso vê deveria ser modificada para “autores”), destacamos agora os executores desse projeto na escola: coordenador, articulador, facilitador, mediadores e professores. O **coordenador**, escolhido pelo secretário de educação, torna-se o encarregado de estruturar todo o sistema do PNME no PROEITI das 17 escolas espalhadas pelas regiões do Distrito Federal. O **articulador**, o professor regente da instituição de ensino é escolhido pelo grupo escolar de professores e gestores tornando-se o responsável por contratar e orientar os mediadores e facilitadores para a execução do programa. Os **facilitadores** são responsabilizados por tornar a base diversificada mais atrativa e intuitiva para os alunos desenvolvendo aulas de música, artes, dança, balé, canto, teatro, entre outras atividades artísticas que visam aprimorar o fazer pedagógico na escola integral. Os **mediadores** atuam junto aos **professores regentes** trabalhando, semanalmente, duas aulas de acompanhamento pedagógico.

O trabalho pedagógico exige uma manifestação peculiar no processo educativo mediante os meios de ações que ocorrem de forma intencional e planejada para a formação humana (LIBÂNEO, 2013). Assim, o PROEITI vinculado ao PNME preza por ações que visem a ampliação do tempo e espaço nas escolas do DF e a erradicação do fracasso escolar por meio de práticas pedagógicas “transformadoras”.

Portanto, vale salientar que os docentes precisam assumir o seu papel de coautores do trabalho pedagógico e entenderem que sem autonomia não há como transformar o ensino e muito menos proporcionar uma educação libertadora para o PROEITI, por ser imprescindível “[...] entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos [...]” (FREIRE, 2009, p. 145). Sobretudo, às vezes o ensino no PROEITI se mostra técnico e a função da escola não deveria ser técnica, mas ética e cidadã. Neste contexto o professor deve desvelar a práxis pedagógica e descobrir que se educa porque se movo no mundo e porque como sujeito histórico projeta para o mundo algo novo.

4 O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO CAPITAL: A prática pedagógica refletida no PROEITI

*“O próprio homem que trabalha é **transformado** pelo seu trabalho.”
(LUKÁCS, 1979, p. 16).*

Após compreender a copiosa inter-relação entre o currículo e a prática docente no PROEITI, analisamos, neste capítulo, a construção e o desenvolvimento das práticas do professor no PROEITI.

4.1 A concepção de trabalho e prática docente para além do capital⁵

Ao existir pode-se dizer que o ser humano contribui para a sua construção social e educacional no mundo, na medida em que, enquanto ser social, o homem trabalha a partir do momento que nasce, pois ao nascer estabelece e cria alternativas para a sua sobrevivência. As formulações dessa natureza se estruturaram a partir da concepção de trabalho que Asbahr e Sanches (2013, p. 34) abordam:

O trabalho entendido como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. O homem, mediante suas necessidades, propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los, fazendo isso calcado em valores também por ele criados. Assim, distingue-se dos demais animais por ser capaz de perceber sua própria condição e buscar superá-la.

Assim, “[...] o trabalho é a atividade adequada a um fim, e como tal, é um meio para que o homem se realize como homem, isto é, construa sua liberdade por meio da atividade” (SILVA, 2013, p. 62). Afinal, o homem, um ser biologicamente determinado, se diferencia dos outros animais, tendo em vista que se objetiva, pensa, age, e constrói o conhecimento a partir da sua sobrevivência no mundo.

De fato, o ser humano luta para garantir a sua sobrevivência por meio da linguagem. Dos quatro aos dezoito anos sua ferramenta de trabalho é a educação. Na fase adulta, procura o seu sustento pelo trabalho, uma prática essencial para satisfazer as suas necessidades de lazer, de vestir, comer e de possuir bens. Destarte, “Ao final do processo de trabalho, o

⁵ Este capítulo foi apresentado em 2017 no evento VII ENFORSUP e II INTERFOR, na Universidade Federal de Tocantins – UFT. (SILVA, DANTAS, 2017)

trabalhador se defronta com o resultado de sua ação; com a natureza feita humana; consigo próprio na forma de objeto; com sua subjetividade objetivada” (ANTUNES, 2012, p. 13).

O cerne dessa questão é o trabalho por meio da educação dignificando o homem e o humanizando. Nesse sentido, “Não é possível conceber trabalho sem educação, pois, como sabemos, os homens fazem sua própria história”. (ANTUNES, 2012, p. 17). Assim, a teoria da educação está entrelaçada ao arcabouço do fazer pedagógico, ou seja, ao trabalho docente, tendo em vista que, por meio das práticas educativas, o educar é inovado e transformado.

Portanto, é absolutamente vital compreender que o trabalho educativo é exercido pelo docente, ação em que homens e mulheres se humanizam, pois se encontram em um quefazer, isto é, ao mesmo tempo em que são alunos são professores, uma vez que constroem a sua própria história na escola de tempo integral.

O trabalho desenvolvido pelo professor de PROEITI não pode estar a serviço do capitalismo vigente, mas, exercer uma ação transformadora e libertadora da sociedade, iniciando no ato escolar. Da mesma forma, não pode ser tratado como uma visão arcaica da sociedade que visualiza apenas objetos da produção do mercado de trabalho na medida em que o educador não tem o seu fazer docente atrelado à tarefa de encher de informação a cabeça dos alunos de modo mecânico e dominador.

Para Asbahr e Sanches (2013, p. 49), “O saber do trabalhador [...] é negado quando o conhecimento produzido em sua vida cotidiana é sistematicamente inferiorizado e desconsiderado nas práticas escolares e em outras esferas da vida pública” o que consideramos inaceitável tal concepção de trabalho dominador. Em suma, considerar tal percepção “[...] seria cair na utopia pedagógica [...] numa sociedade dividida, repartida em classes [...]” (SNYDERS, 1988, p. 195).

Uma educação emancipatória e transformadora que vislumbramos para o PROEITI extrapola o território escolar, pois trata-se de uma tarefa árdua que se faz dia-a-dia no quefazer docente. Pois, enquanto “eu”, pode-se afirmar que não só aprendo ao ensinar, mas ensino ao aprender.

Após compreendermos o que é trabalho e como se espelha na figura docente de uma escola de PROEITI, podemos agora direcionar o olhar para o desvelamento da **prática pedagógica**, considerada para Arroyo (2003), como a centralidade na luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação. No processo de aprimoramento da prática docente assumimos a formação continuada como uma ação que tende ao desenvolvimento profissional. Desse modo, para entender a prática pedagógica para a formação continuada de

professores tomamos emprestado de Cruz (2017, p. 31) a definição de profissão quando afirma que a:

[...] profissão expressa uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício.

É importante ressaltar que a profissão se dá na formação humana, referindo-se aqui a uma luta constante inter-relacionada a ações políticas, posto que a prática reflexiva é mais que um fazer, mas, um roteiro para o ofício de professor da escola de Educação Integral, (PERRENOUD, 2000). Reforçando os argumentos os quais descortinamos desde então, destacamos Libâneo (2013, p.14) quando salienta que o trabalho docente é:

[...] parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades.

É por meio da práxis educativa que o professor exerce influências significativas na vida e na formação dos indivíduos que ali estão para serem formados, podendo diante desse processo, viver em sociedade a partir de uma existência organizada e estruturada pelas políticas sociais e culturais. Para Cruz (2017, p. 47), “[...] a profissionalização docente como expressão da socialização profissional não deve prescindir de tomar a escola, a educação e o trabalho docente como elementos formativos, de modo a promover a reflexão e a intervenção [...]”. A profissionalização docente é um diálogo aberto e amplo para a construção de novos saberes, e sem dúvida a escola constitui a figura central para ofertar oportunidades, para que este educador consiga relacionar sua formação inicial com a continuada. Sobre isso Dantas (2013, p. 265) nos apresenta que “[...] o primeiro contato com a docência, é um momento decisivo para a qualidade do profissional. [...] é uma situação que possibilita ao indivíduo sair do ‘em-si’, em direção ao ‘para-si’, ou seja, de se libertar da visão heterônoma em direção à autonomia”.

Sobretudo, essa autonomia proporcionada por meio dos conhecimentos construídos durante a formação inicial e a continuada é o repertório para a formação do sujeito expresso na figura do professor permitindo assim, a prática pedagógica. Logo, são esses cursos de formação continuada que viabilizarão o docente do PROEITI a induzir o seu fazer pedagógico de modo inovador e transformador tendo em vista que o saber deixou de ser “velado” para ser

“desvelado” nas águas que formam as correntes da práxis do profissional da Educação Integral.

4.2 A influência da formação de educadores para a prática pedagógica

Para Libâneo (2013, p. 26). “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica para dirigir competentemente o processo de ensino. [...] tendo duas dimensões: a formação teórico-científica [...] e a formação pedagógica [...]”. Vale salientar que o foco nesse estudo são as práticas docentes no PROEITI, e uma das funções das práticas pedagógicas é justamente a formação de educadores no âmbito da Educação Integral, realizada por meio do programa PROEITI. Tais profissionais são considerados sujeitos sociais que atuam e desenvolvem o processo de estruturação da educação no país. Assumir-se sujeito é mergulhar em um diálogo profundo e constante que liga os processos de maturação da formação humana, hoje na figura do professor de Educação Integral.

Isso posto, a própria teoria pedagógica, diligente nos cursos de formação continuada, revitaliza a práxis pedagógica. Desse modo, os laços que estreitam os vínculos entre o saber e fazer são antecidos pela própria teoria. Como bem-diz Arroyo (2003, p. 32), tais saberes “[...] revelam da teoria ao fazer pedagógico a centralidade das lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação”.

Certamente que é na formação superior que jovens e adultos iniciam sua carreira como docentes. Entretanto, sabemos que nem sempre essa formação atende as necessidades profissionais por várias razões, dentre elas: currículo da formação insuficiente e/ou alheio à realidade educacional, desinteresse do formando especialmente se essa não for a profissão que almeja seja pelas condições materiais do sujeito ou da instituição que oferece a formação. Com todas essas fragilidades é possível que o educador chegue na escola sem o domínio necessário para desenvolver bem sua profissão. Essa realidade nos faz lembrar de Paulo Freire (2016, p. 22) quando aborda que “O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados”. Em outras palavras, é preciso problematizar o objeto para formar o aprendiz na sua prática docente.

Após, concluída a sua formação inicial o professor detém a certificação, o *status*, de professor. Todavia, no decorrer do seu trabalho docente deverá passar por transformações, daí a necessidade de se dedicar à formação continuada, seja na academia, com seus pares no

cotidiano da escola ou com sua experiência profissional (DANTAS, 2007). Esse percurso profissional conduz ao desenvolvimento profissional e à expertise em sua carreira docente.

No caso da SEEDF, quando esses profissionais ingressam no campo de trabalho grande parte inicia atuando na Educação Integral ou no PROEITI sem saber o que significa tal escolarização. Assim, sem preparação na formação inicial e sem formação continuada por parte da SEEDF, professores tendem a assumir o desafio de educar os estudantes de PROEITI e acabam provocando estranhamento, tanto para si, como para os alunos, a escola e a família. Ser professor de Educação Integral exige determinados conhecimentos que solidificam as práticas pedagógicas com o tempo de experiência que nenhum professor iniciante possui. Sobre isto Dantas (2007, p. 32) nos reforça que:

[...] a formação de professores é um processo contínuo, sistemático e organizado que tende a redimensionar o ensino e organização escolar. O caráter de organização possibilita a integração entre os conteúdos disciplinares e pedagógicos dos professores e da reflexão na e sobre a ação como estratégias de desenvolvimento da prática educativa.

A formação docente demanda compromisso por parte do profissional e isso significa se comprometer com a própria desumanização da ação, para então, assumi-la e se desumanizar ao se humanizar na práxis pedagógica (FREIRE, 2016). Ou seja, a partir do momento em que me destino à capacitação, “eu”, enquanto professor reconheço a minha responsabilidade com os sujeitos históricos.

É preciso redimensionar a prática no sentido de levar o professor a atuar na Educação Integral. Para tanto, é preciso se munir de saberes construídos dentro e fora dos limites da comunidade escolar, e, portanto, se configura como “[...] uma grande contribuição para superar as visões tão pontuais, didáticas, metodológicas e gerenciais que tanto tem distraído e esterilizado o pensamento e a prática escolar e extraescolar”. (ARROYO, 2003, p. 36).

Entendemos que para uma Educação Integral emancipadora “A formação contínua não pode constituir uma panacéia e não deve ser um meio fácil de se resignar as influências da formação inicial; isto é, ela tem um papel a ser desempenhado para educar [...]” (SNYDERS, 1988, p. 197). Assim sendo, reafirmamos que a formação de professores para atuarem no PROEITI somente poderá ocorrer se esse profissional demonstrar ser corresponsável por transformar a Educação Integral na medida em que, pensa, age e reflete no e sobre o mundo.

4.3 Pensando a coordenação pedagógica para formação continuada de uma prática docente

Uma das questões que mais implica na tarefa do compromisso profissional e da prática docente é a mobilidade. Muitos dos professores que atuam na rede de ensino são suscetíveis às mudanças, pois tendem a se tornar estáticos e imutáveis, haja vista que receiam adentrar ao novo. Deformados pelo próprio medo homens e mulheres atuantes nas escolas de Educação Integral convivem como seres alienados, demonstrando insegurança de sua práxis pedagógica. Frustrados com rotina maçante e cansativa acabam se limitando à forma do conteúdo, vivendo mais na superficialmente a realidade da comunidade escolar do que seu interior. Nesse sentido, acredita-se que:

[...] um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (FREIRE, 2016, p. 45).

O professor do PROEITI deve se configurar como um ser autêntico e dinâmico focado na realidade social da educação. Em especial, o professor no DF, tem um suporte pedagógico que muitos dos profissionais da educação no Brasil gostariam de ter. A coordenação pedagógica visa formar o seu quadro no sentido de adequá-lo à realidade da escola, em especial do PROEITI. Diante dessa realidade, nos apropriamos de Coelho, Paiva e Azevedo (2014, p. 53-54):

Para que a escola pública possa ofertar uma Educação Integral, alguns elementos pedagógicos, administrativos e estruturais devem ser considerados importantes, tais como: a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; possuir uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral, bem como profissionais capacitados para esta tarefa.

Professores preparados para conduzir a Educação Integral espelhada sob a ótica do PROEITI, são importantes para garantir uma educação de qualidade, pois os docentes da SEEDF recebem formação continuada específica geralmente ofertados pela EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). Vale lembrar que:

[...] a **formação** é o processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige: a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; e c) do sistema escolar no qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo. (DANTAS, 2007, p. 62-63, grifo nosso).

Esse processo contínuo e permanente exige do professor transformação. Para Dantas (2007, p. 67), “[...] é na formação contínua que o professor se conscientiza do seu papel de formador”. E ao se conscientizar pode se afirmar que o educador embarca num processo de liberdade plena, sem medo, uma vez que vive a própria desmistificação da sua realidade escolar e da sua prática pedagógica.

Os cursos de informática, de musicalização, de contos, jogos matemáticos, jogos de alfabetização, de Educação Integral, inclusão, etc., ajudam a entender e a aprimorar o próprio processo curricular do PROEITI, bem como a prática docente. Muitos educadores não têm consciência que o ensino ofertado em uma escola regular de 5 horas é totalmente diferente de uma educação difundida pela via do PROEITI de 10 horas. Portanto, é fundamental que essas crianças e jovens vivenciem atividades diferenciadas para que a educação não se torne entediante.

A formação continuada do docente viabiliza por meio desses cursos a autoformação que demanda do educador de PROEITI refletir sua própria práxis para que seja capaz de assumir uma postura condizente com o que Perrenoud (2000) denomina “ofício de formado.” É certo que a formação contínua no PROEITI demanda do professor ser aberto à inovação e rever seus conceitos partindo da ação-reflexão-ação.

E como mudar? Somente a partir de um educar para transformar homens e mulheres aprendizes e/ou formadores a ponta de compreenderem que a educação é a própria existência social, gerando nas mentes dos sujeitos o conhecimento resultante do próprio trabalho humano exercido pelos professores. Assim, a transformação irá ocupar o espaço que lhe é devido, tendo em vista, que para acontecer é preciso haver rupturas, reelaborações, reincorporações e avanços na prática docente (GASPARIN, 2007). Diante disso, entendemos que na própria coordenação pedagógica é possível haver a inter-relação entre prática-teoria-prática ao investir na formação continuada do professor.

Nesse sentido a orientação e o acompanhamento da coordenação pedagógica comprometida com o aprender e ensinar é importante para ajudar nessa formação continuada. Mas, cabe à SEEDF o compromisso de ofertar cursos nas Regionais de ensino e cabe ao professor adentrar o caminho do saber científico reiterando que esse compromisso acontecerá na práxis política e social da escola.

4.4 O Planejamento como princípio ativo da prática pedagógica

Após contextualizarmos a formação docente e a coordenação pedagógica atento-me a delinear uma ferramenta que compõe hoje a prática pedagógica de uma escola de PROEITI. Para Vasconcellos (2002) o planejamento do professor deve partir da própria realidade concreta dos sujeitos envolvidos tomando como objeto de conhecimento o contexto que se dá na ação pedagógica. Assim, é preciso conhecer a realidade social de uma escola de PROEITI, visto que não tem como pensar em formação de educadores sem valorizar o planejamento, pois seria no mínimo incoerente e fora da realidade dos muros da escola.

Organizar o seu tempo é umas das prioridades de um fazer docente, visto que na organização escolar, formar o sujeito cidadão deve partir de um planejamento. (LUCKESI, 2013). Vimos o quão é importante à coordenação pedagógica a formação conceituada dos profissionais da educação.

Libâneo (2013, p. 246) destaca que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. O planejamento se inicia no momento em que o professor coloca o pé no portão da escola, logo, no primeiro dia letivo do ano, ou seja, na escolha de turma. A partir do momento em que escolhe a turma, o educador entra num processo de ação-reflexão-ação, ao qual começa a traçar os objetivos centrais que quer alcançar com aquela turma no decorrer do ano.

Para Freire, ensinar exige segurança e competência profissional, pois, é por meio dessa segurança que o professor consegue ter autoridade docente, e isso só se adquire por meio dos fazeres, e um desse fazer é justamente o planejamento pedagógico. E para o planejamento acontecer tornam-se imprescindíveis três elementos cruciais que são: conhecer os determinantes, conhecimento do objeto de estudo, conhecimento do contexto (VASCONCELLOS, 2002). O autoconhecimento permite ao educador focar nos objetivos, discutir as aprendizagens, a metodologia que irá utilizar, como irá mapear a turma, como devolver habilidades e competências e que avaliação utilizará, questões essas que norteiam o trabalho pedagógico para fazer da escola integral uma ação de transformação social na vida dos sujeitos.

Destarte, a organização envolve o planejamento curricular, setorial, pedagógico, político, ambiental e do ensino-aprendizagem, no qual um depende do outro para alcançar o sucesso no PROEITI. Ordem, coerência, objetividade e plano de ação formam o emaranhado da intencionalidade do fazer docente. É notório que quando se pensa na matriz curricular para

a série que se está ministrando as disciplinas, busca-se o meio a seguir para aplicá-la de forma relativamente acessível a todos os alunos, e o meio adotado pela própria SEEDF é mediante o interacionismo simbólico de Vygotsky (2003, p. 15). A este respeito ele enfatiza que se trata:

[...] de uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo.

A elaboração do planejamento não deve ser estática, mas dinâmica. Ao situar isso, compreende-se que na atual conjuntura em que vivemos, faz-se necessário ultrapassarmos a complexa concepção de que o professor não deve planejar para atender apenas a burocracia do Estado, mas torná-lo uma ferramenta de libertação.

Assim, acredita-se que planejar é transformar, e transformar é muito mais que uma ação, é um ato político em que professores, gestores e o Estado se comprometem a ofertar e viabilizar um ensino democrático, e isso significa que “o projeto do professor como educador democrático deve ser transitivo, no sentido de não se fechar sobre si [...] e inclusivo, no sentido de ser um projeto para o aluno” (VASCONCELLLOS, 2002, p. 127). Portanto, a transformação começa com o educar a partir do ato de planejar quando o docente acreditar que as práticas pedagógicas fazem parte da sua vida profissional de sujeito formador.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia, de natureza qualitativa, realiza-se mediante procedimento descritivo e exploratório a partir da concepção de homem como sujeito ativo e crítico que atua e transforma a sociedade. No que se refere à natureza qualitativa, Gibbs (2009, p. 9) afirma que:

Pesquisa qualitativa visa abordar o mundo "lá fora" e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

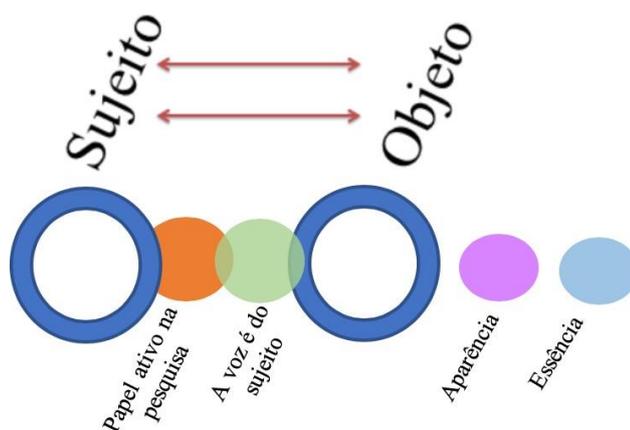
A pesquisa qualitativa é de suma importância para o estudo em tela, uma vez que considera o contexto – nesse caso o da Educação Integral na contemporaneidade. Acredita-se que a pesquisa qualitativa conduz o pesquisador a dois desafios: avaliar o que está sendo estudado e demonstrar que a pesquisa tem qualidade (FLICK, 2009).

5.1 O Materialismo Histórico Dialético como ação metodológica

Os desdobramentos da pesquisa dar-se-ão mediante o método, no nosso caso, o Materialismo Histórico Dialético. Para Marx (2004), há uma epistemologia, que está subtendida na **ontologia**, que significa a teoria do ser social, isto é, entender e situar esse ser social. Marx realça que a aparência é de fato consideravelmente o ponto de partida de todo e qualquer conhecimento na pesquisa, considerando que ela não dissipa aquilo que é o fenômeno em si, mas se destaca na relação entre sujeito e objeto e no modo de ser da realidade que, nesse caso específico, pode ser expressada no PROEITI das escolas públicas do DF.

Ao instituir tal concepção podemos inferir que o movimento intelectual do sujeito parte da aparência para então alcançar a essência – trata-se da estrutura que se encontra no núcleo do objeto a ser investigado, como é demonstrado na **Figura 9**.

Figura 9 – Relação Sujeito e Objeto na pesquisa



Fonte: Da autora (2019).

Ao desmembrar a palavra Materialismo Histórico Dialético, pode-se compreender que o **Método** é o caminho para o saber determinado pela relação dialética entre sujeito e objeto que, por se enriquecer culturalmente, tem a concepção de homem, portanto, configura-se como uma **materialidade**. Destarte, a **materialização** é justamente o essencial, mais precisamente construir o real, pois, para Marx (2004), o homem é um ser histórico que constrói e se reconstrói na sociedade por meio do trabalho.

Essa teoria social traz a especificidade humana que considera o ser investigado como movimento. Por conseguinte, é uma teoria que vislumbra o homem como um ser que se objetiva no meio social e, por se objetivar, se diferencia dos demais, a julgar que a ação do homem é intencional e que consegue interferir no meio. Logo, para Marx (2004), o trabalho é a ferramenta de transformação intencional na essência do ser, isto é, para pensar o ser humano em qualquer sociedade é preciso perceber a sua relação com a natureza.

A existência do ofício humano é exibida como uma mercadoria da sua própria força de trabalho e, portanto, para entender como se organiza a sociedade é preciso compreender o papel político. Para tanto, será necessário desvelar como se estruturam as relações de poder – **historicidade** da sociedade – nesse caso, especificamente da Educação Integral sob a ótica do PROEITI.

Esse entendimento não se dá no vazio, mas na relação **dialética** entre o “eu” e o “outro”, entre o “eu” e o “ambiente/natureza” e entre o “eu” e a política, a economia e as relações de poder que nos levam ao estranhamento de um movimento e que nos fazem perceber que, mediante essa ação dialética, é possível transformar a realidade social/histórica e cultural de uma escola de PROEITI. Tendo em vista que, para Marx, só se pode transformar aquilo que se conhece, é de suma importância entender o objeto espelhado na materialidade

da Educação Integral, vivenciada em algumas escolas públicas do DF, para poder assim transformá-la.

O método se torna mais desafiador, tendo em vista que permitirá conceituar, classificar e formalizar, no decorrer da pesquisa, as diversas maneiras de conceber e relacionar a interação entre o sujeito e o objeto, o que permitirá encontrar as respostas para os problemas traçados na pesquisa em relação às práticas dos educadores que atuam no PROEITI – SEEDF.

Para tecer uma discussão crítica e realista sobre os modos de produção que fazem o homem hoje na Educação Integral e sobre a consciência social que engloba esse ser, será necessário promover um diálogo aberto com as bases que constroem a sociedade. Neste contexto, entendemos que homens e mulheres fazem parte de uma sociedade impregnada por ideologias construídas a cada dia nas esferas política, econômica, social e cultural e que assim poderemos idealizar a educação que se quer construir para o século XXI.

Para apreender a ordem social e desvelar o objeto, elencamos as seguintes categorias a partir da teoria de Marx:

Figura 10 - As Categorias do objeto de estudo



Fonte: Da autora (2019).

As categorias são formas de entender a ordem social vivida nas escolas de PROEITI. Tratando-se de uma determinação da existência que dá a concretude ao objeto de pesquisa, “Tais categorias, portanto, expressam o modo de ser do ser, são determinações da própria existência, mas esse ser do ser é processo, é movimento” (HÚNGARO, 2014, p. 75).

Para partir da esfinge do objeto de estudo é preciso conceber que o Estado, representado hoje pelo Governo do Distrito Federal, nada mais é do que uma esfera

representativa juridicamente de uma sociedade específica, e essa figura de poder contribui para a alienação da humanidade. Ao abordar a alienação, estamos nos referindo ao modo como o homem se relaciona com o produto. A execução e o projeto, que muitas vezes deveriam passar por um processo de transformação, acabam por ser realizados de forma alienada. A alienação, para Marx (1974), é uma característica da própria sociedade, pois enquanto o Estado aparece como racionalizador, a emancipação humana fica passiva no confronto das interações sociais.

Diante do que foi exposto, Marx (1974, p. 10, grifo nosso) enfatiza que:

O homem — por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo — é, na mesma medida, a **totalidade**, a **totalidade** ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana.

A categoria fundamental para entender o real é a **totalidade** que se constituiu como um todo articulado. Diante disso, não é possível desconsiderar as produções materiais, tendo em vista que, dessa forma, fica impossibilitada a interpretação de como se desenvolve a sociedade do PROEITI. É importante lembrar que a compreensão da lógica articuladora desse todo levou ao processo do sentido de emancipação política.

Para além da totalidade temos a categoria **historicidade**, da qual Marx e Engels (1999, p. 55) evidenciam que:

Esta concepção de história consiste, pois, em expor o processo real da produção material da vida imediata; e de conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada como fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e forma da consciência [...]. [...] não se trata da concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicar as formulações ideológicas a partir da práxis material.

Para tratar da totalidade foi preciso primeiro conhecer a **historicidade** do PROEITI desde o nascimento da Educação Integral, porque isso permitiu, por meio dessa teoria crítica, espelhar a reprodução do real vivido e construído ao longo da história. Por intermédio da subjetividade humana, a historicidade vem sendo transformada a cada dia ao alimentar um projeto revolucionário que se pretende emancipatório no PROEITI.

A **contradição** se sobrepõe ao paradigma da relação da práxis, uma vez que o capitalismo vigente impõe uma doutrina e uma ideologia de mais-valia. Diante das constantes

conquistas em torno da liberdade no trabalho docente, o professor não se tornou refém das conjunturas impostas pelo Estado, porém, nas anuências dos discursos encontramos contradições de ideologias e poder. Nesse sentido, entende-se que a contradição parte da totalidade:

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter **contraditório** de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas **contradições**, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011, p. 57).

Para Marx, a contradição é a essência da dialética, de modo que o avanço social é contraditório em meio aos conflitos que a sociedade vive no campo da economia e da política. Como característica central da dialética, a contradição busca a superação da subordinação do próprio indivíduo no campo do trabalho, objetivando valorizar a identidade docente hoje nas escolas de Educação Integral.

Após apreender essas categorias que ora apresentamos, podemos captar que **Mediação** em Marx não se trata apenas de um processo articulado, mas de uma relação dialética entre o homem e a sociedade, o homem e o trabalho, o homem e o mundo, entre a teoria e a prática. Consequentemente, as totalidades se articulam entre si formando um todo entremeado, dado que entre o planejamento e a execução da prática docente existe o processo de teorização. Para Netto (2011, p. 57), “Tais relações nunca são diretas; elas são **mediadas** não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade”. Essa teorização acontece no processo de saturação do trabalho do educador no PROEITI e pode levar ao arranjo da emancipação da prática docente. Para Marx (2010, p. 54):

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas *"forces propres"* [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

Assim, a categoria **trabalho** foi articulada na perspectiva emancipatória da figura do professor atuante hoje nas escolas de PROEITI do DF. Na **Figura 11**, estruturamos a visão do processo de emancipação em relação à prática docente:

Figura 11 – Os Processos de Emancipação Em Relação à Prática Docente



Fonte: Da autora (2019) a partir de Marx (2010).

A ação do homem na sociedade é impressa pela determinação da própria especificidade do ser e, em virtude disso, ele tem no trabalho a ferramenta fundante do seu agir no mundo. Marx acreditou que “o **trabalho** é a negação de sua própria essência. A impossibilidade existencial do desenvolvimento de sua omnilateralidade” (HÚNGARO, 2014, p. 49). Em oposição à formação unilateral, Marx salienta que o trabalho humano se torna um trabalho alienado em que homens e mulheres vivenciam, constantemente, sua a divisão social.

Considerando de suma importância abordar as três dimensões do processo da emancipação em relação à prática docente, vale lembrar que não iremos adentrar no mérito dos dogmas da religião quando se refere à emancipação humana. Sua materialidade estará empiricamente relacionada à educação cidadã no PROEITI – se nela há ou não esse valor político.

Assim, acreditamos que uma lógica de ideologia para uma determinada relação social do trabalho é justamente a potencialidade da existência humana que é referenciada hoje pelos professores, gestores e técnicos da educação nas escolas públicas do DF. Sem o trabalho docente não existiria o PROEITI, portanto a saturação das determinações que levam ao processo emancipatório revelou que não basta apenas a emancipação política. É preciso se impregnar da emancipação humana, que está vinculada ao próprio acervo cultural encravado na Educação Integral do DF, para que de fato o profissional da educação alcance a

emancipação docente na práxis pedagógica. Isto posto, “o processo de emancipação humana está [...] vinculado com a realização da superação da alienação – com a tomada de consciência” (HÚNGARO, 2014, p. 33).

5.2 Tipo da pesquisa metodológica

O tipo da pesquisa, isto é, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram: pesquisa documental e de campo, desenvolvidos a partir de um processo de investigação que buscou desvelar os fatos e situações e reconstruir o contexto da Educação Integral esboçada sob a ótica do PROEITI.

O programa PROEITI está em fase de crescimento; percebemos que, para compreender como se desenvolve esse programa e a Educação Integral na contemporaneidade, foi preciso tomar como arcabouço a pesquisa documental como parte do processo. Essa proposta torna-se semelhante à pesquisa bibliográfica. no entanto a diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições de diversos autores para fundamentar e discutir um determinado assunto, enquanto que a pesquisa documental é validada por materiais que não receberam um tratamento analítico (GIL, 2002).

Os autores adotados serviram de base para tecer a compreensão do processo histórico e a concepção da Educação Integral e da formação docente hoje no Brasil, uma vez que discutem a relação de trabalho, educação, política, currículo, formação de professores, autonomia, conscientização, libertação e transformação na educação a partir de uma visão histórico-crítica. Partindo desses entendimentos, foram analisados nesta pesquisa o Projeto Político Pedagógico da escola, o Currículo em Movimento da Educação Integral da SEEDF, o Projeto Piloto do PROEITI e as diretrizes que fundamentam como se constitui e como se executa o PROEITI e o fazer docente. Algumas fotos da aplicabilidade do programa na escola também foram consideradas.

O estudo de campo designado para a pesquisa refere-se a um aprofundamento de uma determinada realidade (GIL, 2002), nesse caso a realidade vivida pela comunidade escolar no PROEITI. O referido estudo teve como pilar o estudo com o grupo focal (nas escolas) para compreender, captar, explicar e interpretar o real vivido, permitindo, assim, discutir, a partir da interação do Materialismo Histórico Dialético (MHD) nas suas três esferas (dialética, histórica e política), as ações que são construídas pelos sujeitos que desenvolvem a Educação Integral nas escolas do DF.

5.3 Instrumentos para a Coleta de dados

O *locus* do estudo foram duas escolas públicas que atuam com o PROEITI localizadas em Ceilândia e Taguatinga. A escolha por estas duas escolas se deu em virtude de uma se localizar na periferia do Distrito Federal, onde a vulnerabilidade social é maior, e a outra de ser situada no coração de Brasília, porque Taguatinga contempla um dos maiores índices de trabalhadores do DF (sem contar que a escola investigada foi fisicamente reconstruída do chão). Os instrumentos de pesquisa selecionados para a coleta de dados estão descritos na **Figura 12**.

Figura 12 – Instrumentos para coleta de dados da pesquisa de campo



Fonte: Da autora (2019).

O questionário (Apêndice C e D) se caracterizou “como a técnica de investigação composta de um conjunto de questões que foram submetidas com o propósito de obter informações acerca de conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento [...]” (GIL, 2008, p. 121). O questionário foi de suma importância para o estudo, pois permitiu-nos descobrir e analisar o que os pais pensavam a respeito do PROEITI, como vem sendo a formação de seus filhos e o perfil dos professores.

No Apêndice E temos o roteiro de entrevista para o coordenador do PROEITI. A entrevista pode “[...] ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma ‘descrição detalhada’ de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um

referencial para pesquisas futuras” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65). Com a entrevista podemos tecer uma discussão mais crítica acerca do PROEITI, de como ele vem funcionando nas escolas e de como as práticas pedagógicas se configuram na vida do professor nesse programa.

O grupo focal foi realizado com um grupo de professores em cada escola, com o qual se buscou, a partir desta ferramenta, caracterizar esses docentes, a sua formação e como ocorrem as suas práticas pedagógicas. Para Gatti (2012), o grupo focal é especificamente a seleção de participantes seguindo critérios pré-estabelecidos, uma vez que estes devem ter certo conhecimento e envolvimento com o tema a fim de que a própria vivência possa servir de âncora para solidificar a pesquisa mediante as experiências vividas. O uso do grupo focal objetivou captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações para análise, permitindo, assim, fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação (GATTI, 2012). No **Quadro 4** é possível verificar o roteiro do grupo focal:

Quadro 4 – Roteiro do Grupo Focal

1. Solicitação de autorização junto a EAPE.
 2. Apresentação nas Regionais de ensino.
 3. Apresentação nas escolas selecionadas.
 4. Apresentação da proposta junto aos gestores da escola.
 5. Marcação do grupo focal.
 6. Identificação dos participantes do grupo focal. Aplicação do grupo focal (duração 2h).
 7. Acolhida – com a apresentação dos componentes e da proposta do grupo focal.
 8. Desenvolvimento do grupo focal a partir das seguintes temáticas:
 9. Nascimento do PROEITI na escola.
 10. A escolha por trabalhar em uma escola de PROEITI.
 11. A seleção para trabalhar em uma escola de PROEITI.
 12. A formação inicial e continuada no PROEITI.
 13. Configuração do PROEITI na escola.
 14. Formação do estudante e função social do PROEITI.
 15. Professor mediador e relação de reciprocidade.
 16. A prática pedagógica desenvolvida no PROEITI.
 17. Autonomia e liberdade da prática docente no PROEITI.
 18. O dia-a-dia de um professor em uma escola de PROEITI.
 19. Avaliação do grupo focal pelos professores.
 20. Encerramento e agradecimentos.
- Observação:** O grupo será realizado em um encontro por escola (2 instituições de ensino) com duração de **2 horas** em cada.

Fonte: Da autora, (2019).

Foi preparado um ambiente conforme a temática da Educação Integral/PROEITI, de modo a deixar os educadores mais à vontade para reagirem às indagações da moderadora e pesquisadora, que captava todos os momentos por meio de gravação de vídeo e de áudio, conforme autorizado por todos os participantes.

Para alavancar a discussão, lançamos mão da coleta de dados realizada no segundo semestre de 2018 em duas escolas que tem o PROEITI como política. Realizamos o grupo focal com 08 professores em uma escola classe e 11 em outra, e aplicamos o questionário em 04 turmas, sendo duas de 4º ano e duas de 5º ano, totalizando o recebimento de 62 questionários respondidos pelos pais dos alunos. Como forma de atenuar o ensaio nos capítulos 6 e 7, apresentaremos a análise que se torna conspícua no discurso dos sujeitos. Para tanto, utilizamos as seguintes representações ilustradas no **Quadro 5**:

Quadro 5 – Representações e valores das siglas e sinais no Discurso

Representações e valores das siglas e sinais no discurso			
<i>Sinais</i>	<i>Setas</i>	<i>Siglas Escola Ceilândia</i>	<i>Siglas Escola Taguatinga</i>
(+) Intensidade Avanço	↑ ↓ Crescimento paralelo/uma mesma via com sentidos inversos	P1 – Professor 1 P2 – Professor 2 P3 – Professor 3 P4 – Professor 4 P5 – Professor 5 P6 – Professor 6 P7 – Professor 7 P8 – Professor 8	P9 – Professor 9 P10 – Professor 10 P11 – Professor 11 P12 – Professor 12 P13 – Professor 13 P14 – Professor 14 P15 – Professor 15 P16 – Professor 16 P17 – Professor 17 P18 – Professor 18 P19 – Professor 19
(-) Negação Inferior Abnegação Retrocesso	↑ Crescimento unilateral		
(=) Igualdade/paralelo	↓ Declínio Unilateral		

Fonte: Construído pela autora (2019).

O **Quadro 5** ilustra as representações e os valores das siglas e sinais que foram considerados para analisar os discursos de pais e professores. Os sinais recebem uma colocação de linguagem na intensidade da demarcação no discurso, representando, assim, avanço ou retrocesso de uma determinada prática no PROEITI. As setas contextualizam, na fala do sujeito, se aquela ação exercida no PROEITI teve um crescimento ou um declínio para a formação integral do aluno e o desenvolvimento do trabalho docente. As siglas servem como localizador da fala – é uma forma de identificar a quem pertence aquele determinado discurso. Vale lembrar que esse quadro será utilizado como suporte em toda a análise dos

discursos nos capítulos 6 e 7, pois é uma forma de materializar o objeto de estudo, saindo do *status* de aparência para a essência do PROEITI.

5.4 Técnica de análise para o gerenciamento dos dados

Para o gerenciamento dos dados da pesquisa, foi utilizada a Análise do Discurso Crítica (ADC), que segundo Van Dijk (2010, p. 113):

[...] é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

A Análise do Discurso Crítica, que apresentaremos posteriormente, na análise dos dados, deu-se em virtude da escolha do Materialismo Histórico Dialético (MHD) como potência teórica para trazer à baila as relações e os traços pertinentes ao processo de construção do PROEITI, bem como das relações políticas e de poder. Assim, o sujeito da pesquisa pode dar a conhecer aquilo que de fato ajudou a constituir o PROEITI no DF.

Este movimento nos levou ao desvelamento concreto das determinações desse modelo de Educação Integral. Desse modo, pudemos superar na pesquisa de campo, pela faculdade de abstração, a mediaticidade do objeto por meio da referida prática da linguagem como mediação à teoria, como sustenta Orlandi (2005, p. 15), outra analista de discurso que é da Análise de Discurso (AD) linha francesa:

A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Destarte, quando nos referimos à **análise do discurso**, entende-se que o objeto de pesquisa é relacional. Em outras palavras, o objeto de **análise** é a interação dos sujeitos por meio do discurso. Isto posto, apreendemos que olhar para as relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos é perceber que o **discurso** é essa interação de todos os elementos que permeiam a relação de linguagem. Por isso, podemos dizer que a análise do discurso é um momento da prática social que tem os seus elementos condicionantes, como destacado na **Figura 13**.

Figura 13 – Elementos Condicionantes da Análise do Discurso

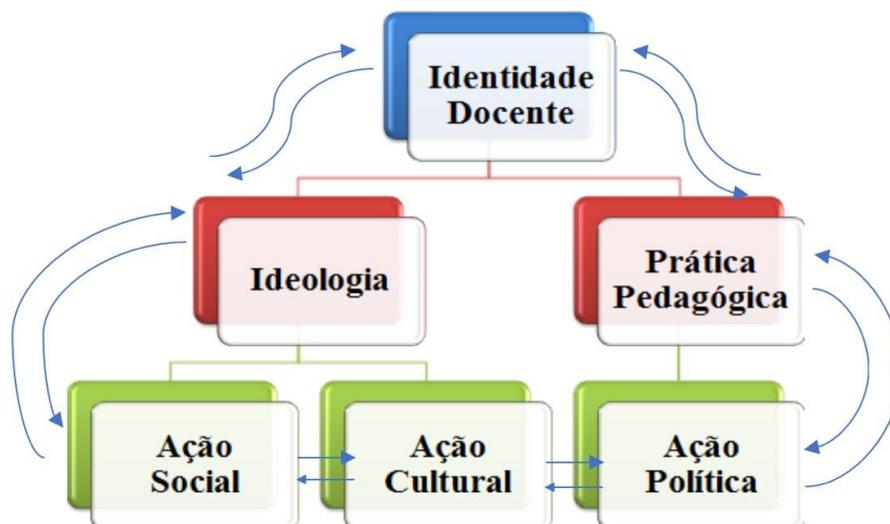


Fonte: da autora (2019).

Os elementos condicionantes foram valorizados na pesquisa de campo devido ao fato de a linguagem se vincular a outros elementos de valores e culturas. Logo, uma Análise de Discurso vai além de um tratamento dado aos documentos, uma vez que considera os sujeitos em seus aspectos sentimentais, o ambiente, as estruturas linguísticas, orais, sociais e a concepção do tema. Neste sentido, essa ferramenta permite tecer uma análise detalhada não só do episódio em si, mas de sua semântica.

Quando se alude à semântica, logo nos surge a análise de discurso no texto embutido na fala do sujeito. Vale salientar que o texto é um discurso, pois está situado geograficamente e passa por uma determinada materialização, como no caso PROEITI. Para Coroa (2016, p. 4, grifo nosso) “O texto é, assim, o próprio lugar de interação em que os interlocutores/alunos se constroem como sujeitos ao produzir **sentidos** nessa complexa atividade interativa”. O texto é concebido como discurso porque tem uma história cravada em seu contexto e nele também encontram-se vinculadas as práticas sociais dos próprios sujeitos inseridos no programa. É, também pretexto, porque não é só objeto de trabalho, dado que o objeto de estudo espelhado na formação de professores do PROEITI envolve valores, situações e relações – e isso é relacional.

É importante ressaltar que toda prática social é dialética e velada a uma costura ideológica. Sendo assim, as práticas sociais nas quais a escola de PROEITI se insere se caracterizam de acordo com os elementos da Prática social da Análise de Discurso Crítica (**Figura 14**).

Figura 14 – Elementos da Prática Social da Análise do Discurso

Fonte: da autora (2019).

A Análise do Discurso Crítica viabilizou analisar o homem – espelhado na figura do professor de uma escola integral – em suas múltiplas dimensões, considerando, então, os processos que perpassaram a pesquisa, bem como as premissas que se sobrepõem à linguagem e que deram a oportunidade ao pesquisador de triangular um estudo preciso da relação entre o sujeito investigado e a sua língua do discurso expresso. Tais premissas consideraram que o elemento condicionante da análise do discurso é a língua que vive e se caracteriza em situações históricas. Por esse motivo foi preciso levar em conta o tempo, o espaço, os fatos históricos, a cultura, os sentimentos, os valores e os atores sociais envolvidos na escola de PROEITI, com o objetivo de transformar esses elementos em fatores linguísticos que constituíram as categorias via análise do discurso. Bakhtin (2006, p. 15) reforça que:

A língua é, [...] um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não e recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro.

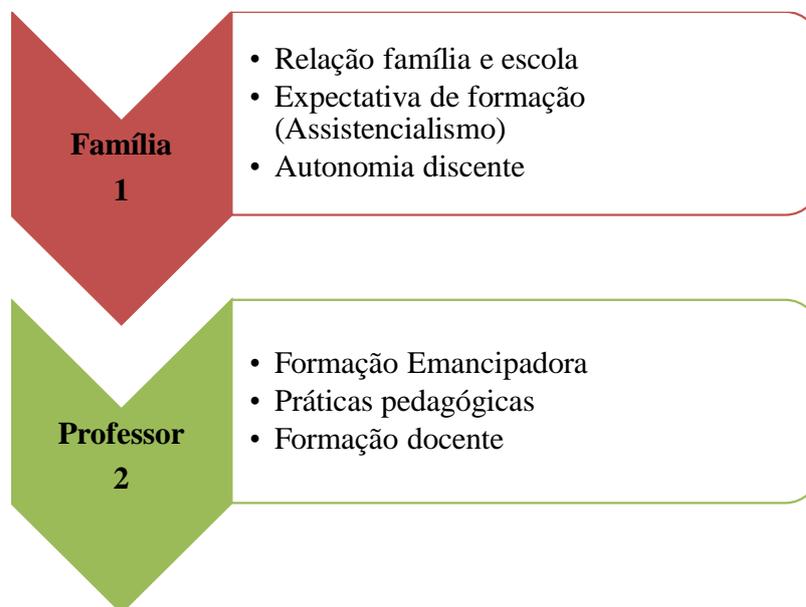
A língua se caracteriza como: ação e estrutura, comunicativa e intencional, da mesma maneira que a ideologia é precisa e envolve a enunciação durante a fala dos sujeitos. Desse modo, se a análise do objeto de estudo tem uma ideologia, certamente é uma prática discursiva, dado que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 16).

A Análise do Discurso Crítica admite que, apesar de sofrer nas práticas sociais, o sujeito também pode atuar sobre elas, já que pelo seu discurso, enquanto sujeito histórico, pode mudar e transformar as práticas sociais. Destarte, não se trata de uma relação de poder e de simetria, mas da capacidade que o ser possui para romper com o *status quo*.

A Análise do Discurso se divide em dispositivos teóricos e dispositivos analíticos. Para Orlandi (2005), a diferença entre os dispositivos teóricos e os analíticos é que o primeiro é visto como um mecanismo de interpretação que objetiva mediar o movimento do discurso para descrever e interpretar os dados. O segundo dispositivo se ancora na natureza do real, analisando, assim, o material e as finalidades do objeto de análise.

No que diz respeito aos **dispositivos teóricos**, a pesquisa se sustentou pelas **transcrições e categorias**, as quais foram construídas após a aplicação dos instrumentos nas escolas. O empreendimento da análise de discurso mediante transcrições do grupo focal e dos questionários aplicados nas escolas permitiram não só descrever, mas também interpretar o discurso escrito pelos sujeitos. No que concerne aos dispositivos teóricos a partir das **categorias**, essas foram definidas conforme a **Figura 15**.

Figura 15 – Categorias para análise da pesquisa de campo

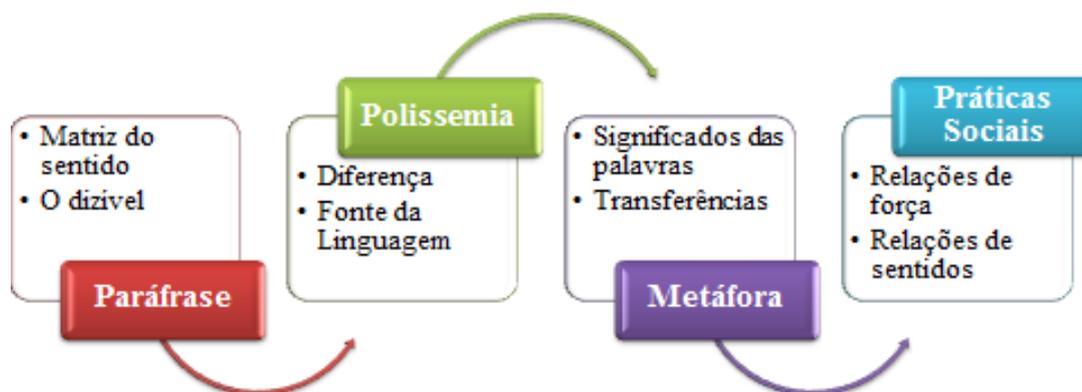


Fonte: da autora (2019).

Análise dos dados, viabilizada por perspectivas de Análise do Discurso, foi realizada por meio dos dados coletados mediante os seguintes instrumentos: a) Questionário aplicado com a família, que atenderá a categoria 1; b) grupo focal desenvolvido com os professores das duas escolas de PROEITI – serão buscadas as formulações da categoria 2.

Para a materialidade linguística, a Análise do Discurso Crítica tomou como alicerce o **dispositivo analítico** explicitado na **Figura 16**.

Figura 16 – Dispositivos analíticos da pesquisa



Fonte: da autora (2019) a partir de Orlandi (2005).

Os dispositivos analíticos serviram de âncora para sustentar as categorias do MHD a partir da Análise do Discurso Crítica, no momento do gerenciamento dos dados. Por conseguinte, Orlandi (2005, p. 36, grifo nosso) destaca que as **paráfrases** “[...] são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a **memória**”. Durante a aplicação do grupo focal, foi possível perceber as reminiscências acerca do aporte teórico, da ideologia subjacente, das crenças, das influências econômicas, sociais, políticas e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que estão atuando no PROEITI das duas escolas investigadas.

A “**polissemia** é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois, se os **sentidos** – e os sujeitos - não fossem múltiplos, [...] não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2005, p. 38, grifo nosso). Aqui foi possível dar o tratamento adequado à categoria **contradição**, porque, por meio do dispositivo **polissemia**, o pesquisador pode retomar a sua formação inicial e continuada de modo a confrontá-la com os resultados apresentados durante o grupo focal. Dessa maneira, é possível apresentar o real vivido e o desconhecido da escola integral, que se constitui nas transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade.

Em seguida, compreendendo a importância desses dispositivos, podemos contextualizar a magnitude das **metáforas**, pois elas, na análise de discurso, se configuram como **transferências**, descrevendo como as palavras significam no atual contexto histórico em que se estabelecem as relações sociais (ORLANDI, 2005). O percurso metodológico da análise do discurso, em que a metáfora ocupa o espaço de transferências, realça que as falas

projetadas pelos professores no grupo focal se revigoraram em meio ao discurso paradoxal da linguagem. Assim é possível ser revelado o real sentido da fala expressada pela metáfora utilizada, contrapondo as conjunturas impostas pelas práticas sociais.

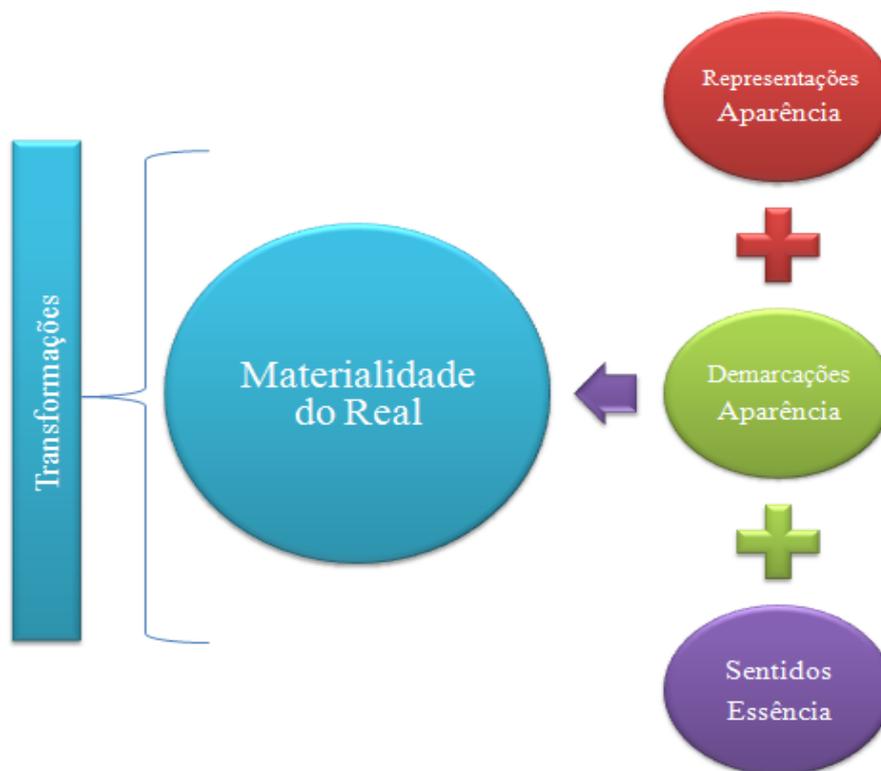
Diante do exposto, indagamos que as **práticas sociais** são as diferentes formas de **relações de forças, de sentido**, de antecipação e de imaginário do ser no discurso da práxis, na medida em que um dizer tem relação implícita e explícita com outros dizeres realizados no campo de estudo em que ocorrem as interações sociais (ORLANDI, 2005).

Para dar segmento a Análise do Discurso na pesquisa de campo, nos apoiamos em Fairclough (2001) que é de uma visão crítica da ADC, o qual salienta que a linguagem viabiliza a realidade da construção do seu real significado/sentido para os sujeitos. Percebemos que o discurso, em sua prática social, não pode ser passivo, mas ativo, e que envolve os sujeitos em suas relações de força e poder. Conseqüentemente, o discurso pode promover transformações mediante, por exemplo, as práticas discursivas que acontecem durante o grupo focal realizado com os professores nessa pesquisa.

Os discursos dos professores, familiares e alunos foram processados a partir de categorias dentro do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Análise do Discurso Crítica (ADC) para poder perceber as anuências e demarcações que estiveram postas nas entrelinhas dos discursos dos sujeitos. Com estas categorias traçadas a partir dos dispositivos de Orlandi e Fairclough, foi possível perceber se há sinais de emancipação humana, política e/ou docente no PROEITI, pois o discurso é como um alvo do próprio processo de ensino-aprendizagem, isto é, “o discurso mencionado na escola”. O discurso é como veículo do ensino-aprendizado, ou seja, “o discurso utilizado na escola” é uma ação que leva o professor a refletir sobre sua própria prática. (COROA, 2016).

Portanto, durante a análise da pesquisa de campo, tomamos como suporte também a Materialidade Social do discurso, construída pela autora para alicerçar e sustentar a base teórica do objeto de estudo da prática docente no PROEITI (**Figura 17**):

Figura 17 - Materialidade Social do Discurso da Pesquisa de Campo



Fonte: Da autora (2019) a partir de Fairclough (2001), Marx (1999) e Castilho (2013).

A materialidade social foi utilizada durante a análise dos discursos nos capítulos 6 e 7 para uma investigação mais detalhada da semântica e do sentido das palavras a partir do que os sujeitos disseram nos quadros 6, 8, 9, 10 e 12. Nestes quadros poderemos perceber com maior rigor as seguintes materialidades:

- Nas **Representações** (Aparências) os símbolos e os sinais;
- Nas **Demarcações** (Aparências) as ocorrências e distribuições;
- Nos **Sentidos** (Essência) as mudanças, categorias e as práticas sociais;

Para Fairclough (2001, p. 140, grifo nosso) “A **representação do discurso** é obviamente uma parte importante das notícias: representações do que as pessoas disseram e que merece ser notícia.” Os dados analisados nos discursos foram grifados e, diante da materialidade social à luz de Fairclough, poderemos dar destaque à elevação ou ao declínio em determinada ação no contexto da Educação Integral do PROEITI por meio dos sinais e símbolos que estarão analisados nas representações (intertextualidade). A intertextualidade não necessariamente é referente a uma notícia, mas aos discursos dos sujeitos de uma escola que são representações de práticas sociais de um texto. Assim, acreditamos que:

Os modos e as práticas contrastantes de **representação do discurso** desenvolvem-se em conexão com os diferentes tipos de atividade social, de acordo com as diferentes significantes e com os valores que o discurso de outros venha a ter. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 140, grifo nosso).

Quanto aos sentidos, termo usado por Fairclough como “significado das palavras”, pode-se dizer que:

Os **dicionários comumente estabelecem verbetes para as palavras de tal forma que implicam a seguinte concepção de significado:** (i) o significado potencial e estável; (ii) o significado potencial e universal, no sentido de ser comum a todos os membros de uma comunidade de fala; (iii) os significados no interior do significado potencial de uma palavra são descontínuos. isto e claramente demarcados entre si; (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230 e 231, grifo nosso).

O sentido e o significado das palavras permitirão emergir as categorias da triangulação traçados a partir de Marx, demonstrando possíveis mudanças nas ações dos sujeitos no que diz respeito à formação integral, dado que sim, é possível “transformar mediante a prática social” (FAIRCLOUGH, p. 55, 2001). Essa abordagem a que estamos nos referindo e que será tratada nas análises dos dados nos capítulos (6 e 7) versa acerca do **sentido humano**, e nesse viés nos embasamos em Marx, que diz que:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde á vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência.

Esta maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente viáveis. (MARX e ENGELS, 1999, p.37 e 38).

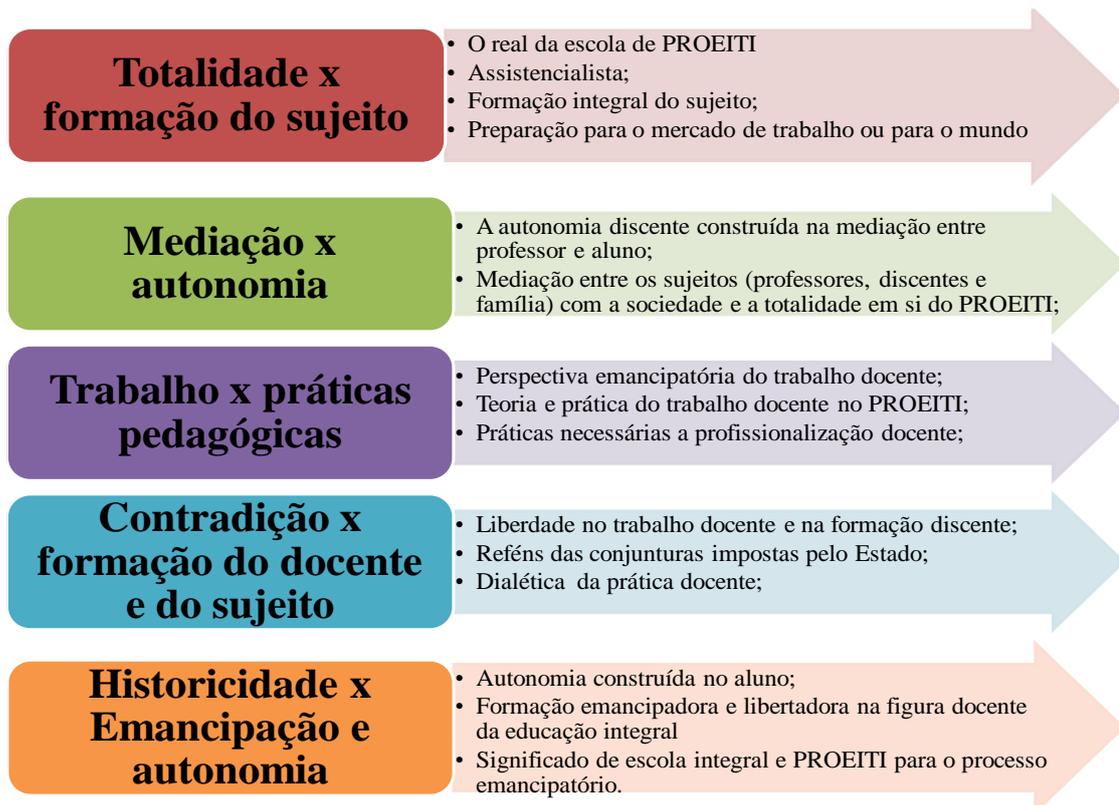
A partir de Marx e Engels, compreendemos que a materialidade do sentido humano jazerá da consciência no discurso dos sujeitos do PROEITI, sejam eles pais ou professores. É da consciência que se pode desvelar a aparência e conhecer a realidade de uma política pública e educacional disseminada em duas regiões administrativas do Distrito Federal.

Já no que concerne às demarcações, pode-se dizer que estas foram representadas a partir das ocorrências e distribuições, alicerçadas por Castilho (2013), nos discursos dos sujeitos que construíram as relações de força e poder nas práticas sociais da estrutura que constitui o PROEITI hoje.

Para finalizar a triangulação entre as categorias traçadas nos dispositivos teóricos, ocorreu a análise mediante os dispositivos analíticos que, com o cruzamento desses dados,

partem da formação do sujeito (categorias: expectativas de formação – família e formação docente – professor). Diante disto, as demais categorias projetadas nos dispositivos teóricos foram se entrelaçando no decorrer da pesquisa a partir da comparação dos dados coletados. Na **Figura 18** temos a visualização dessa triangulação.

Figura 18 – Triangulação: Materialismo Histórico Dialético e Análise do discurso Crítica: Suporte para a triangulação entre as categorias



Fonte: da autora (2019).

O caminho metodológico trilhado até aqui foi apenas o fio condutor para explicar o tratamento a ser agraciado a seguir, nos capítulos 6 e 7. A metodologia finda nessa primeira etapa com a nossa crença de que o PROEITI pode ser exemplo de Educação Integral na contemporaneidade, sendo capaz de contribuir para transformar o mundo por meio da educação ao proporcionar as crianças e jovens de Brasília um ensino que tende a valorizar e possibilitar uma formação emancipadora.

6. A TOTALIDADE NASCE NA HISTÓRIA: Memórias que Revelam a Formação do Sujeito no PROEITI

Reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a **História** é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2009, p.19, grifo nosso).

A história que nasceu no coração de Brasília determinou os caminhos da Educação ao patentear um novo modelo de Educação Integral nas escolas públicas do Distrito Federal. O desejo era realizar a pesquisa de campo em todas as escolas classes de PROEITI, mas como o mestrado acontece em um período muito curto, apenas dois anos, optou-se por investigar apenas duas escolas, considerando os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os sujeitos (docentes, discentes e familiares) envolvidos no processo educativo do PROEITI/SEEDF de duas escolas públicas do Distrito Federal;
- Compreender o que pensam os principais atores envolvidos sobre a importância da Educação Integral expressa no PROEITI/SEEDF.

Os brocardos da totalidade do PROEITI se postulam ao deslindar a materialização que subjaz os objetivos a partir das questões que nortearam o estudo, quais sejam:

- Quem são os discentes e familiares contemplados pelo PROEITI/SEEDF e o que pensam da proposta?
- Quem são os docentes do PROEITI: suas formações e como se desenvolvem suas práticas?

No próximo tópico, abordaremos sobre as práticas docentes. Tomando como suporte o quadro 5, as figuras 14, 15 e 16, passamos agora para o desenho dos perfis dos sujeitos do PROEITI – pais e professores –, como forma de ratificar que a totalidade desse programa está na história.

6.1. O desenho do Perfil dos sujeitos do PROEITI: Pais e Professores

No tocante ao perfil dos sujeitos do PROEITI, apresentamos a radiografia dos estudantes do programa. As turmas investigadas nas duas escolas comportam uma média de 27 alunos cada uma, tendo dois professores regentes com formação em Pedagogia. Todas as turmas apresentam uma porcentagem de 10% de alunos com transtornos ou algum tipo de deficiência, caracterizando-as assim, como Classes Comuns Inclusivas (CCI) ou Integração

Inversa (II), sendo que essa última apresenta uma redução maior no quantitativo de alunos, reduzido para 18.

Uma das maiores querelas do PROEITI é o cumprimento das diretrizes do Programa Novo Mais Educação e do PROEITI, dado que o escopo da escola é ser ofertada para: crianças com vulnerabilidade social na região do DF; alfabetização incompleta; repetentes da escola ou de outras escolas; dificuldade de aprendizagem e situação de risco nutricional (BRASIL, 2017). O requisito para a família ser contemplada pelo PROEITI são: o caráter de “**vulnerabilidade social**”, o salário e as condições de vida em que estes sujeitos se encontram. Para responder essa indagação, nos atentamos em pesquisar os dados e resultados organizados pela Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central (CODEPLAN) no ano de 2014, considerado o mais recente até então.

Os resultados projetados na pesquisa feita pela CODEPLAN em 2014 destacam que Taguatinga possui 212.863 habitantes e Ceilândia 451.872 habitantes, sendo que 29,67% da população do Distrito Federal tem o Ensino Fundamental Incompleto, 20,42% apresenta ter o Ensino Médio completo e 17,27% o superior completo. O estudo ainda traz à tona que a renda domiciliar na Ceilândia é de 3,48% e em Taguatinga 7,08% (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.55, 57 e 64). Deste modo, o discurso dos professores acerca desse tema demonstra certa intensidade de que a política do PROEITI foi fundamental para afastar as crianças dos problemas sociais que assombram as famílias e para suprir as necessidades nutricionais, tendo em vista que:

Aqui, se não fosse o PROEITI, tem criança que já estaria morta; (P9).

Tem família que quando o filho não pode vir à escola porque tem consulta no posto, quando é meio dia bate na porta da escola, trazem o filho só para almoçar; (P13).

Tem criança que não tem o que comer em casa, e na minha turma mesmo tem aluno que repete duas, três vezes... Só no almoço e eu deixo; (P1).

Percebeu-se nos discursos acima que o “**não**” (+) embute o antônimo de negação ao evidenciar um reconhecimento dos professores acerca da realidade social das crianças, logo é de suma importância que haja a construção de projetos imbricados no Projeto Político Pedagógico da escola para despertar, por meio do ensino, uma consciência crítica para não só questionar, mas também para lutar por melhores condições na comunidade.

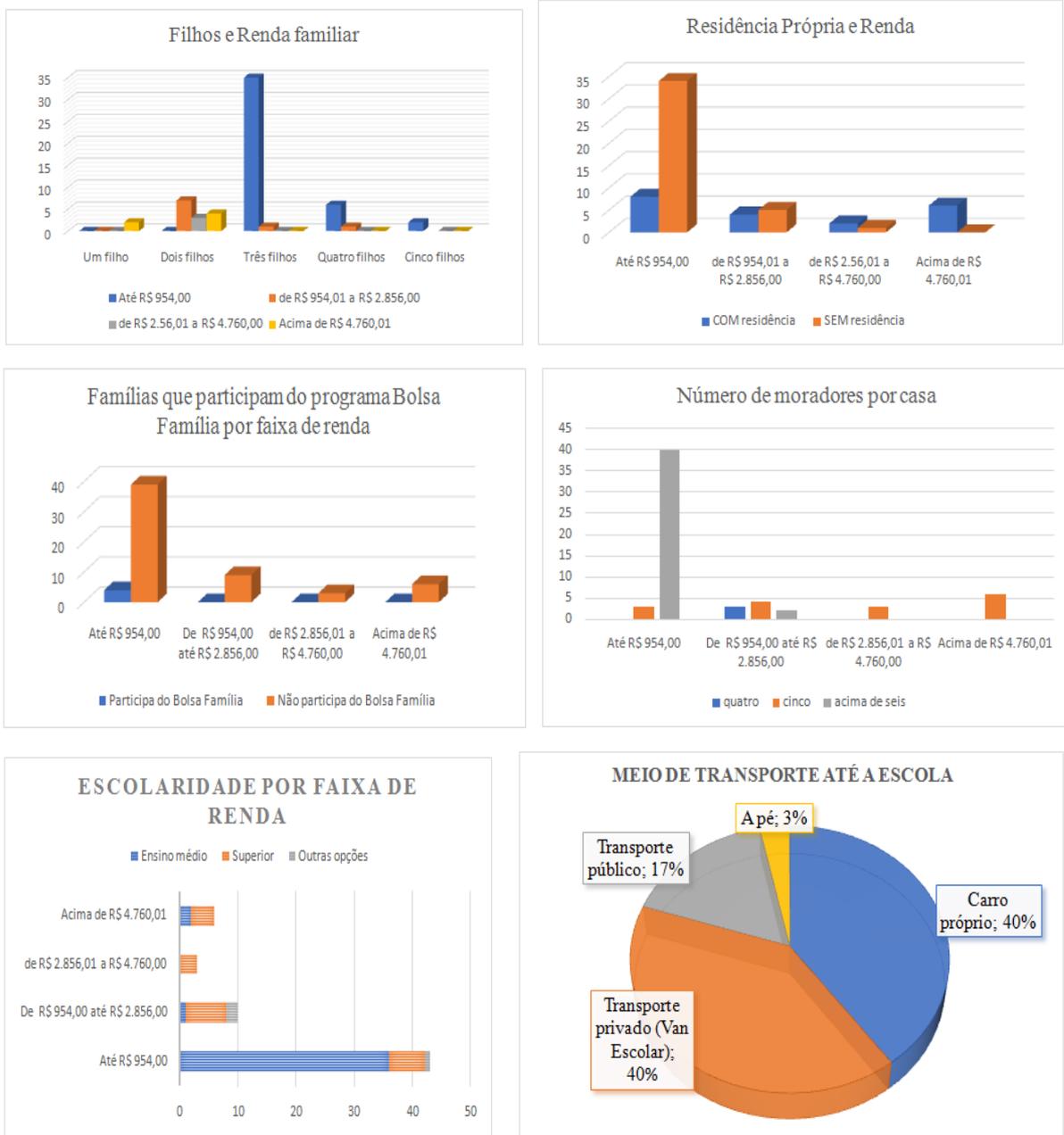
Nos discursos da P9, “estaria morta”, e do P1, “não tem o que comer”, infere-se o grau de vulnerabilidade social em que as crianças se encontram. A vulnerabilidade, de acordo com Corá e Trindade (2015, p. 82, grifo nosso):

A **vulnerabilidade** pode ser utilizada como parâmetro da Escola de Tempo Integral para compreensão e engrenagem da relação das políticas públicas incorporadas ao caráter multidisciplinar, focando em padrões que minimizem a vulnerabilidade de suas crianças e adolescentes, promovendo o reconhecimento das necessidades de cada um desses sujeitos e qualificando o ensino integral.

A categoria “**vulnerabilidade social**”, destacada nas diretrizes curriculares do PROEITI, no documento do Programa Novo Mais Educação e nos discursos dos professores, se materializa não só nas pesquisas da CODEPLAN, mas também nos estudos desenvolvidos no Brasil que corroboram que “pobre” são as pessoas com renda *per capita* de 1 a 2 salários mínimos, totalizando a média de 1.908 reais. Destarte, imputa-se a legitimidade da lei na Educação Integral esboçada no programa de 10 horas – o PROEITI. As pessoas em “vulnerabilidade social” se enquadram na renda *per capita* de até 3 salários mínimos, tendo em vista que para concorrer a bolsas, financiamento de estudos e para conseguir um defensor público o valor estimado por família é de 2.862 reais. Em suma, as relações sociais e culturais, as condições e as estruturas familiares são determinantes para priorizar o direito a uma educação escolar que respeite e valorize o tempo da infância, como bem sustenta Arroyo (2012, p.34, grifo nosso):

O **direito** a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e **proteção dos tempos da infância são ameaçadas** quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. A mãe, as irmãs, os irmãos, os parentes são forçados a buscar longe as formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida,

Para compreender o perfil da família e do aluno que é contemplado pelo programa PROEITI, trazemos o espelho no **Gráfico 2**:

Gráficos 2 – Perfil da família dos alunos de PROEITI

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2019).

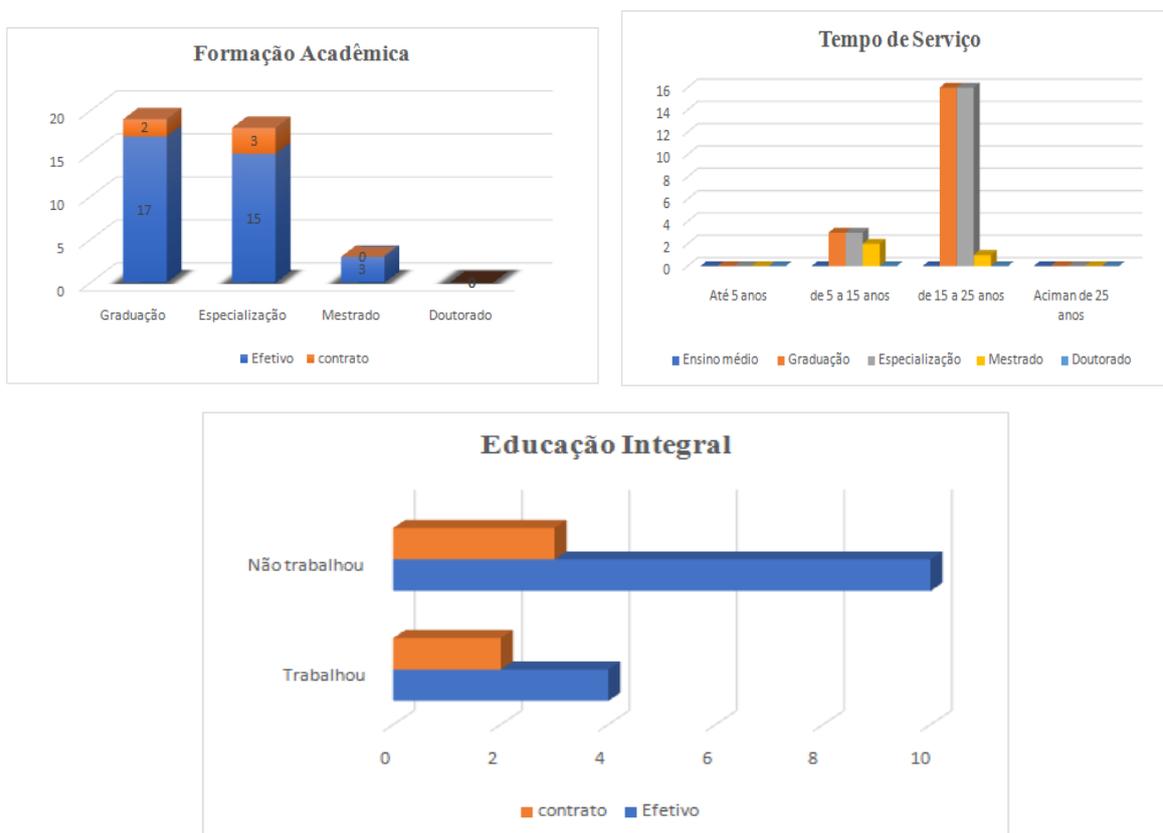
Posto isso, o estudo dos **Gráficos 2** nos mostra que 48 famílias contempladas pelo programa PROEITI apresentam uma renda *per capita* de até três salários mínimos. Nota-se que, se formos calcular a renda *per capita*, esse valor não chega a um salário mínimo, tendo em vista que 45 famílias têm de três a cinco filhos; sem contar com os outros membros da casa, que chegam a um quantitativo acima de quatro pessoas por casa das (60) famílias investigadas. Portanto, podemos corroborar que o PROEITI vem acatando os requisitos do

litígio da lei ao atender as crianças mais carentes e que se encontram em perigo na região, aquelas de “**vulnerabilidade social**”.

Acredita-se que a procura pelo PROEITI tem se dado principalmente pela jornada diurna de trabalho dos pais. O grau de escolaridade dessas famílias nos surpreendeu ao delinear que 39 pais têm o Ensino Médio, 23 cursam ou concluíram o Ensino Superior e 3 apresentam conclusão do ensino fundamental. Este resultado é relevante para a política de Educação Integral porque vem mostrando que o país tem avançado no atendimento às populações mais carentes, o que nos faz acreditar que os pais podem interferir e ajudar a construir um PROEITI de qualidade na sua região.

Delineado o perfil dos familiares dos estudantes do PROEITI na escola e campo de pesquisa, em seguida descrevemos o perfil dos professores de PROEITI que atuam na base comum, como destacado nos **Gráficos 3**:

Gráficos 3 – Perfil dos professores de PROEITI



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2019).

Para uma Educação Integral de qualidade, faz-se importante que os professores possuam formação Superior para ministrar a Base Comum e a Base Diversificada. O que acontece na realidade do DF é que atuando na Base Comum encontramos professores efetivos

ou contratados temporariamente com formação em Pedagogia, enquanto na Base Diversificada, constituída de atividades organizadas pela coordenação pedagógica da escola, encontramos professores/monitores contratados via Portaria da SEEDF com formação em nível médio.

O estudo mostrou que 100% dos professores que atuam na Base Comum possuem licenciatura em Pedagogia. Dezoito professores possuem especialização, principalmente em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação inclusiva; e três possuem Mestrado em Educação. Dezesesseis professores têm de 16 a 25 anos de docência; três possuem de 5 a 15 anos de experiência como professor; e apenas seis trabalham há mais tempo em escolas de Educação Integral.

Em detrimento do tempo de docência, Oliveira (2012, p. 25) enfatiza:

A experiência é um importante elemento na construção da qualidade educacional, pois tende a forjar melhores profissionais docentes. Isso pode representar mais condições de qualidade, de um lado pelo contato direto de alunos com profissionais que já acumularam uma trajetória que os qualificam para enfrentar desafios, por outro porque provoca um amadurecimento das ações pedagógicas, dado o teste do tempo pelo qual elas (por meio dos docentes) já passaram.

Certamente o tempo de experiência dos docentes é significativo para o PROEITI, mas, apesar dos professores entrevistados apresentarem experiência de 16 a 25 anos de docência, o desgaste e o cansaço assolam o cotidiano da escola. Sobre isto, encontramos no discurso de P5 que “O PROEITI é uma escola regular, normal, de 10 horas, onde os alunos ficam sentados na cadeira, tenho dó [...]” (-). É preciso reconhecer que o trabalho docente não é uma fábrica e os educadores não são máquinas, mas sim portadores de um ensinar e que enfrentam a cada dia novos desafios. Nesse sentido, cabe aos sujeitos da escola, incluindo o professor, promover transformações. Ter **dó** dos alunos é demonstrar que o sentido da educação se perdeu no ápice da política – perde-se a autonomia e, no encontro da sala de aula, percebe-se o ininteligível da emancipação docente.

Notou-se o desejo de mudança mais presente nos professores que têm de 1 a 15 anos de experiência, como frisado nos discursos abaixo:

Eu gosto de ensinar (+), [...]; (P3).

O ensino no PROEITI é diferente, temos que estar sempre fazendo projetos para quebrar a rotina de escola regular; (P14).

Na semana do folclore, você precisa de vê, meus aluninhos de 1º ano, foi a coisa mais linda, declamaram um poema [...] Toda a escola ficou besta de vê como eles se desenvolveram; (P16).

Os alunos [...] De escola de PROEITI se destacam, aprendem mais (+), porque têm mais tempo na escola; (P1).

Uma das funções da escola é ensinar no intuito de desenvolver as aprendizagens dos discentes, como rege a LDBEN nº 9.394 de 1996. Entretanto, como se notou nos discursos acima, há uma predominância no **aprender** (+) saberes. Os sentidos destes saberes estão relacionados à elevação da consciência do aluno a um patamar em que seja capaz de desenvolver as principais dimensões da formação integral.

Após o desenho dos perfis dos sujeitos do PROEITI – pais e professores –, partimos para o desvelamento da **categoria historicidade** de cada escola de PROEITI investigada, com o objetivo de delinear a perspectiva de emancipação no trabalho docente, dado que “a linguagem se constitui marcada pela **história**: como cada um dos atores tem sua própria história, cada sala de aula, cada grupo tem condições e exigências diferentes na constituição de **sentidos**” (COROA, 2016, p.3 e 4, grifo nosso).

6.2 Somos a história do PROEITI: Memórias que desvelam o PROEITI na formação do sujeito e no Trabalho Docente

Situada em um núcleo do Distrito Federal, Ceilândia hoje possui um total de 97 escolas, que vão desde o Centro de Educação Infantil (CEI) até o Centro de Ensino Médio (CEM). A região administrativa de Ceilândia é considerada uma das mais populosas e mais carentes da periferia do DF. Na atualidade, o programa PROEITI envolve uma parcela de 3% do total de escolas da região, perfazendo uma média de quatro escolas, sendo três de Ensino Fundamental de 1º ao 5º e um Centro de Ensino Fundamental – séries finais (CEF).

A geração dos dados da pesquisa foi oportunizada por uma escola localizada no centro de Ceilândia. Essa escola, refletindo a realidade da região, passou por muitas dificuldades ao longo desses anos. Depois de várias reformas realizadas pelo governo de Brasília, essa escola passou a ofertar, desde 2008, a Educação Integral de 7 horas para uma pequena parcela da escola. Finalmente, em agosto de 2013, após receber uma visita dos responsáveis por gerir e cuidar da educação de Brasília, destinou-se à implantação do PROEITI, assumindo, definitivamente, os princípios fundamentais da Educação Integral. Sobre isto, buscamos em Moll (2012, p. 130) o sentido da Educação Integral:

Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço

entretido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar acesso, permanência e aprendizagens, considerando-se os desenhos institucionais e curriculares próprios do tempo em que viveram e atuaram na gestão pública.

Naquele mesmo semestre, depois de passar por uma reorganização do trabalho pedagógico, a Escola Classe passou a ser parte do PROEITI. Nesse momento, pretendia-se uma formação que não engessasse a educação básica, mas que assumisse na singeleza o real sentido de uma escola integral – olhar para o tempo e espaço como parte do processo de transformação. Os professores 1 e 2 apresentam em seus discursos esta peculiaridade:

[...] No começo foi bem difícil, porque aí teve que mudar em todos os setores da escola, aí vai fazer isso sem saber direito como é, e aí, no primeiro ano, [...] foi bem um caos, porque essa escola aqui, assim, eu passei em outras escolas que tinha integral, que não é (igual), é diferente. Aqui é assim, as crianças estudam de manhã, tem à tarde também, que eles têm conteúdo. E nas outras escolas que eu passei, o integral era diferente, na manhã eles tinham a aula e à tarde, outras atividades. (P2).

É que, na verdade, como não tem um currículo de integral, hoje já tem uma discussão bem maior sobre isso, então no começo foi assim, vai fazendo o que dá. Então, o primeiro ano, a gente foi seguindo as instruções da secretaria, só que deu muito errado, muito errado. Então, a escola foi achando uma dinâmica dela, principalmente a equipe pedagógica e administrativa, e eles foram achando um jeito de fazer. As próprias disciplinas que eram distribuídas para os professores, tinham uma discrepância grande entre o professor – que a gente fala atividade regente, e a atividade complementar. Ficava x matérias com um, x atividades com outro professor, e acabava que um ficava muito sobrecarregado do que o outro, e a gente começou a fazer umas adaptações aqui na escola, que é própria da escola. No entanto, quando a direção, a secretaria sabia dessas adaptações, falavam “não, não pode, não sei o quê, tem que seguir a coisa”, não tem como, assim está dando certo, se a gente for para o outro lado, não está dando certo mais. Então, o começo foi realmente muito, muito complicado. E aqui, em termos também de... Eu cheguei um ano depois, e ainda tinha vários problemas, assim, em termos da dinâmica de centro olímpico, dinâmica de levar os alunos para as outras atividades fora do ambiente da sala de aula colaborou, porque senão vai ficar dentro da sala de aula, não é possível, a gente fica duas horas sentados e já está se coçando, quem dirá um menino cheio de energia. (P1).

Corroboramos que “**não é (igual)**” (P2); cada escola de PROEITI tem a sua realidade que faz permear o processo pedagógico no trabalho docente. Para a escola de PROEITI de Ceilândia, nascer foi muito difícil, “**deu muito errado**” (P1). A palavra “errado” configura no discurso um sentido de avanço e superação, pular as barreiras e encontrar no embrião da comunidade escolar as “**adaptações que são próprias da escola**” (P1). No começo, certamente houve erros, mas os erros proporcionaram aos professores, gestores, alunos e pais compreenderem o real de uma escola de PROEITI para encontrarem o verdadeiro caminho a seguir e para alcançar o seu principal objetivo, que era proporcionar uma educação de

qualidade. Isso levou a escola às primeiras posições do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Percebemos que:

[...] até montar todas as dinâmicas e tudo, levamos um certo tempo, assim, tanto as dinâmicas administrativas, o próprio almoço, que é relativamente simples, foi dois anos para acertar direitinho, para adequar, para todas as turmas irem para o almoço e tal. (P1)

Estou há dez anos aqui dentro, e posso te dizer, foi pauleira. (P5)

Mais uma vitória, porque a escola que temos hoje aqui é um modelo de ensino de qualidade para as outras escolas. (P4)

Estamos entre os primeiro no IDEB de Brasília... para a gente é um orgulho... Orgulho, porque vemos que estamos fazendo a diferença, mesmo não sendo capazes. kkk... Temos muito que aprender... Mas estamos aprendendo dia a dia. (P7)

No discurso do P1, **um certo tempo**, nota-se que a dinâmica do PROEITI e a prática docente não se dá ao acaso, é um processo. Podemos dizer que é um processo que não se torna silente diante da realidade social da escola. Pelo contrário, reconhece-se, na árdua tarefa, que a vitória aconteceu mediada pela a organização do trabalho pedagógico. É de suma importância quando se percebe que a prática docente é reconhecida, porque é nessa dialética em que o professor se encontra ao compreender suas fragilidades e que “**mesmo não sendo capazes, estamos aprendendo**” (P7). O desejo de se alcançar a emancipação pela prática docente hoje é constituído por se querer tornar sujeito da sua própria história e do seu trabalho e, assim:

[...] na verdade, o ensino integral, ele é, em termos de ensino, o ensino integral é muito bom, o problema é que você tem que ter estrutura, e aí quando você não (+) tem estrutura, vira um caos. (P1)

E é uma estrutura que não surge do dia para a noite, é uma construção, e é entre erros, não tem como você testar, “daqui a um mês vou ver se vai dar certo”, é de ano em ano. Ano passado foi melhor, esse ano foi [...] (P4).

[...] porque você vem, igual a gente que é com o vespertino, quando você vem trabalhar a primeira vez de manhã, é inacreditável, você fica assustado com a diferença da turma, e não são crianças diferentes, são as mesmas crianças. O que você consegue produzir, o que você consegue render, e até de forma disciplinar mesmo falando, como eles são pela manhã e como eles são à tarde. É uma diferença, assim, gritante [...] (P7)

Gritante. (P5)

[...] Então assim, você tem que trabalhar, você tem que desenvolver determinados conteúdos, até o período, eu acho que essa é a questão que a escola integral

influência. Então tudo isso tem que ser revisto, é diferente, igual você falou, é diferente o menino que ele vem estudar no período vespertino, mas que ele veio de casa, que ele saiu almoçado, e tudo isso. Começamos nossa educação integral de PROEITI assim, sem saber se iria dá certo, mas que hoje mesmo com as dificuldades vemos que é possível [...] (P7).

É uma construção. (P3)

Notamos que no discurso “**você tem que trabalhar**” (P7), o pronome refere-se ao professor, como se a carga maior para que o ensino dê certo ou não fosse uma responsabilidade atribuída a ele. Isso ficou muito claro nas falas dos sujeitos, tendo em vista que “É uma construção” (P3) que pode até acontecer em conjunto, mediada por uma educação pseudolibertadora, mas que se torna opressora no ofício de fazer e ser na prática pedagógica.

Nesse mesmo contexto histórico, destacamos o cotidiano de Taguatinga e a realidade em que se localiza a Escola Classe da localidade. Essa região administrativa é considerada a segunda Brasília, abarrotada de comércios, bancos e infraestrutura adequada. As escolas absorvem uma grande quantidade de crianças e jovens advindos do entorno do Distrito Federal, pois muitos pais trabalham em Taguatinga e matriculam seus filhos em escolas próximas ao seu local de trabalho. São 69 escolas, sendo apenas três de PROEITI (uma Escola Classe, um CEI e um CEF).

Fundada em 1964, a Escola Classe não foi bem planejada, pois passou por vários reveses que a levaram a ser reconstruída do chão:

Então essa escola tem 52 anos, esse espaço físico, o chão, não é esse? Ela passou por uma demolição depois de muitos anos de luta, a escola não tinha condição nenhuma de continuar [...] quando chovia, o esgoto entrava para dentro da escola, as crianças tinham que subir em cima, subir nas carteiras para não ficar sujo de excrementos, etc. Toda a parte elétrica estava estragada, o estacionamento antigo – a gente colocava o carro de manhã, à tarde não sabia se o carro ia estar lá, ou estava afundado –, então foram anos muito, muito complicados, passamos quatro anos no CEP escola classe trazendo as crianças todos os dias para cá e para lá e, quando nós conseguimos, teve a caixa de pandora, a obra parou, uma obra que estava prevista para um ano e meio, foram cinco anos, então foram cinco anos de muita, muita luta, quando nós retornamos, o governador na época propôs para a diretora da época, para que a gente entrasse já com o escola integral, por quê? Porque no 21 nós só tínhamos um turno, então seria muito tranquilo de adequar o espaço para escola integral com o quantitativo de alunos que a gente tinha, a proposta do PROEITI era recém-nascida, na época o coordenador nos deu toda a liberdade, nós fizemos reunião para grupo, o grupo gostou da proposta, veio o pessoal da secretaria de educação, houve toda aquela discussão, sim e não, os prós, os contras, tudo isso aconteceu, foram várias reuniões, e depois dessas reuniões todas com a comunidade também, ai nós resolvemos abraçar o PROEITI dentro da nossa proposta. (P9).

Em 2013, convidada a assumir o PROEITI, a escola se integra a esse programa e passa a ofertar à comunidade de Taguatinga uma Educação Integral de 10 horas. Foi “[...]”

fazendo **História** e por ela sendo feita, como ser no mundo e com o mundo, a ‘leitura’ de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço” (FREIRE, 1997, p. 48). E esse espaço foi o que fez muitas crianças carentes de vulnerabilidade social saírem das ruas para estudar e desfrutar de uma educação que vai além das destrezas e das competências. Uma educação que leva estudantes de Ceilândia e Taguatinga a sentirem-se inseridos no mundo e parte dele:

[...] então essa proposta de hoje foi uma construção da escola, claro que, com os anos, agregamos os outros olhares de quem foi chegando, de quem foi saindo, é a proposta que nós temos hoje, eu não sou apaixonada, eu sou extremamente apaixonada por essa proposta, eu acho que vale a pena sim, eu acho que muitas crianças têm uma oportunidade que em uma escola de cinco horas eles não teriam, é um caso que eu sempre dou como exemplo de uma aluno que nós tínhamos, que não está mais com a gente hoje, já voou, já está no CEF, que ele ficava de manhã na escola e a tarde dormia embaixo da cadeira da mãe que era é (cabeleireira). A criança passava a tarde toda no chão, então foi uma criança que a gente resgatou e que saiu daqui altiva, autônoma, não do jeito que a gente gostaria, mas andou e andou para o mundo, um mundo melhor. (P9).

Resgatar crianças da situação de vulnerabilidade social é uma das funções do programa PROEITI. Para Arroyo (2012, p. 41), no que tange ao “reconhecimento dessa centralidade do direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos”. Direito à vida, à educação, ao brincar, ao aprender, ao desenvolver suas habilidades, a ser sujeito da sua própria educação são princípios que engendam a escola de PROEITI.

Após compreendermos o nascimento do PROEITI nessas duas escolas investigadas, faz-se necessário lançar mão das seguintes questões norteadoras do programa: como o professor escolhe trabalhar em uma escola de PROEITI? E como acontece a seleção destes professores? Ressalta-se que:

Os professores vêm pelo concurso de remoção, pela portaria da secretaria de educação, alguns chegam sabendo que é escola integral, um tempo integral, já aconteceu da gente receber professores que não sabiam e quando chegou aqui tiveram surpresa, uns gostaram outros não, por que não conheciam a proposta, embora todas as vezes que tem concurso, a gestão pede para que informe que se trata de uma escola de educação integral, período integral. (P9)

Quem vem para cá vem sabendo, não é fácil. (P11)

Temos professoras que chegaram aqui no início do ano. Elas não (-) se adaptaram. Na última reunião, elas foram bem tranquilas. Elas falaram que vão sair da escola porque elas não conseguiram se adaptar a essa rotina de barulho, a essa rotina de entra e sai, de vai e volta. (P13)

Tem que dividir uma turma e não (-) querem, é difícil. Temos uma rotatividade grande. Professor vem, e vê a realidade e fala “Você está doido”. (P1)

Porque, o que acontece? Como muita gente não (-) se adapta, pede para sair. Então, é aquele negócio. A pessoa não aguenta, então, pede para sair. O que eles estão querendo é adaptação e não tem, e o que acontece? Simplesmente vem outro professor. (P5)

A dinâmica do PROEITI não é a mesma de uma escola de ensino regular, tão pouco de uma escola de Educação Integral de 7 horas, que tem apenas um professor por turma. O professor, na maioria das vezes, escolhe trabalhar em uma escola de PROEITI sem conhecimento algum daquela realidade. A rotina é diferente das outras escolas. O programa, desde quando foi criado, tem alcançado conquistas importantes referentes ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, dado que a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF é obrigada a contratar dois professores por turma do PROEITI. O aluno não fica no segundo turno com um monitor, pelo contrário, recebe a formação adequada por um docente, seja efetivo ou de contrato provisório. Estes profissionais têm formação superior – precisam, ao menos e especificamente, possuir licenciatura, dependendo da modalidade em que atua. Acredita-se que:

Essa questão de você dividir turma com outro, um casamento que você faz, que alinha assim, juntinho. Porque não (-) vai andar. Foi muito difícil. O meu primeiro ano, depois sofri um processo de readaptação e tudo, mas o meu primeiro ano foi muito difícil porque você tem que estar junto com a pessoa ali, é um casamento. E aí acontece isso: os professores saem. Eles falam: “não, isso daí não (-) é para mim não. Eu quero a minha sala sozinho, não sei o que, e tal, tal, tal”, e saem... ou rola um divórcio. Ou tem divórcio, pré-divórcio, tem um problema um pouco mais, porque se o outro professor que vai entrar no outro período, e os dois tem que caminhar juntos, o ideal é que caminhem juntos, que os dois falem a mesma língua, mas eu enfrentei muitos problemas, porque a professora que era a parceria comigo, a gente tinha um pensamento muito distinto, e aí lá o pau comeu. Estou brincando, mas foi difícil, foi bem complicado, porque a gente tinha pensamentos diferentes com relação a tudo, tudo, que eu falo, é no sentido acadêmico e tal, sala de aula, etc. e tal. Então, isso na diferença das outras escolas, como você faz uma escolha de turma nas outras escolas, você faz a escolha de turma que é sua turma, você vai escolher e acabou. Aqui, se você escolher uma turma de um determinado professor, que você já sabe que... é uma coisa que você já tem que pesar, então isso faz parte da escolha, lá inicial, porque você vai ter que conviver, você vai ter que dividir sala com esse professor, pelo menos em turnos distintos, até o final do ano. Dividir sala e dividir conteúdo, dividir estratégias com a turma, de aluno, então eu acho que isso é um desafio, em termos de escola integral, essa é uma diferença grande. Acho que o dia a dia, em termos de planejamento, eu acho que não tem muito, assim, faz planejamento, então agora, o planejamento em conjunto com aquele professor, você precisa ter que discutir com essa pessoa o planejamento, aí é outro departamento. Então tem que ter uma certa sintonia, ter uma certa coisa, por isso que tem professores que estão, sei lá, três, quatro anos juntos, aquele casamentinho que vai, está três, quatro anos juntos, porque trabalham muito bem juntos e se dão muito bem. (P1)

Os professores da manhã se reagrupam e tem uma prática, e à tarde outros, não deveria ser assim, mas eu sinto que há uma discriminação da manhã com os da tarde, ainda a gente não conseguiu esse coletivo dentro do PROEITI, por que essa é a proposta do PROEITI, é realmente trabalhar com Inter disciplinado [...]. (P14)

Quando, no início desse ano, teve a escolha de turmas, as três da manhã já eram antigas aqui na escola. E aí, o que aconteceu? Eu peguei e falei: “não”, aí falaram “ela é maravilhosa”. “Mas eu vou ficar com a Carla (Pseudônimo)”, por quê? Porque a gente tinha um casamento. E aí eu fiquei com ela e deu um casamento super certo. (P5)

(Mas (+) é apaixonante também) tem que gostar da proposta, tem que abraçar a proposta, e eu fiquei muito feliz porque eu participei de uma reunião, tem pouco tempo, dos gestores e professores, com possível próximo governador, e a fala do pessoal que vai trabalhar com educação em relação a educação integral é que o projeto, que funciona em educação integral, é o PROEITI. (P9).

As semelhanças do discurso foram predominantemente destacadas pelas metáforas, pois foram elas que deram sentido às paráfrases e à polissemia dos dispositivos da Análise do Discurso. Em vista disso, foi construído um sucinto quadro que objetiva, no rol da pesquisa, delinear as ocorrências que permeiam o sentido da prática docente no PROEITI, conforme visualizado no **Quadro 6**.

Quadro 6 – Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da Prática Docente no PROEITI

Metáforas								Vertentes		
Práticas sociais		Prática Docente						Paráfrases		Polissemia
		Planejamento		Ato de ensinar				Não		Você
Casamento Apaixonante Discriminação		Casamentinho Alinha juntinho Inviável		Pré-divórcio Divórcio “Pau comeu”		Sintonia Caminhem juntos		Negação ↓ (-)	Avanço ↑ (+)	Inferioridade Abnegação Não reconhecimento
	+	-	-	+	-	+	-	+		
5	3	1	2	2	4	0	2	10	1	10

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Castilho (2013).

O **Quadro 6** versa sobre as representações de algumas demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da Prática Docente no PROEITI e traz as palavras que mais apareceram nos discursos, bem como os números que representam essa quantidade e os sinais que expressam o sentido negativo ou positivo do discurso. As setas contextualizam o significado do discurso como crescimento ou declínio de um determinado fato do PROEITI.

Tomando como suporte esse quadro, analisamos os discursos dos professores em relação à categoria da prática docente. Percebe-se que ficou proeminente no PROEITI o desacordo sobre parceria entre os professores no decorrer das falas. No discurso do P1, o **não** auferiu um sentido negativo alusivo à “acomodação”, pois nota-se que os professores estão

acomodados a trabalhar sozinhos e quando se deparam com o novo não se adaptam. A implantação do PROEITI no Distrito Federal, em 2013, de certa maneira, impactou a prática docente nas escolas públicas do Distrito Federal. Daí nasce a metáfora **casamento**, locução empregada para referir-se a uma união voluntária, consciente e estável para se estabelecer uma família – nesse caso específico para trabalharem juntos em união por um ano letivo ou mais no PROEITI. Percebeu-se, no discurso, que se a escolha não for bem-feita, o “casamento” não dá certo e aí “rola um divórcio. Ou tem divórcio, pré-divórcio” (P1) e isso acaba fazendo com que “os professores saiam” da instituição de ensino e migrem para uma outra escola.

No relato da P9, tornou-se atinente que o PROEITI, apesar desse entrave que enfrenta todos os dias, “é apaixonante também”. É cativante porque, a partir do momento que o professor conhece a proposta e se identifica, de imediato assume o projeto e inicia-se um novo ciclo com vistas a encontrar alternativas para solucionar os problemas dos diferentes atores envolvidos na organização pedagógica da escola na coletividade, principalmente com seus pares, os docentes. Daí germina o “**casamentinho**” (P1) ou o “**casamento super certo**” (P5). É preciso dissipar esse pensamento e essa cultura de que a prática docente se faz em uma ação eremítica, haja vista que o cenário tem ratificado que “o projeto, que funciona em educação integral, é o PROEITI” (P9).

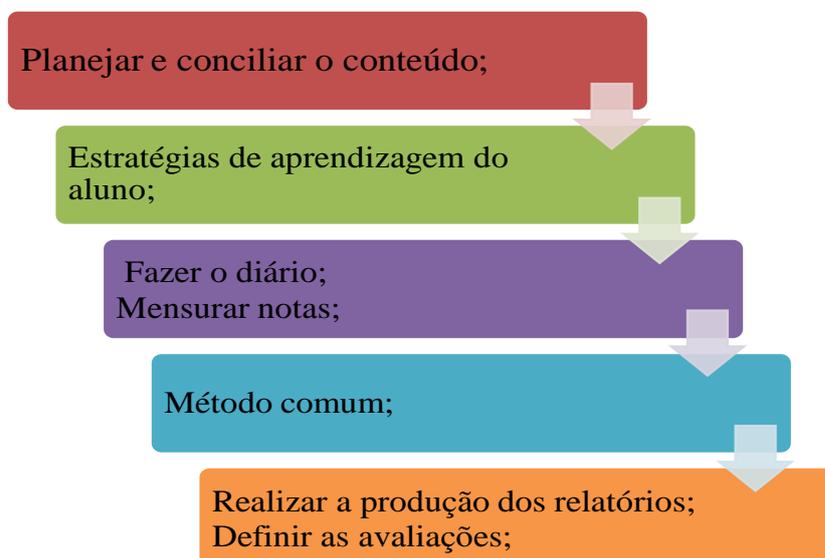
Em suma, uma característica que está em desvantagem no PROEITI é a falta de encontro entre os dois professores regentes da turma, justificada pelas alterações realizadas pela coordenação sem consulta prévia dos professores. Sobre isso, P9 enfatiza que:

Isso aconteceu depois que a própria coordenação do PROEITI mudou a proposta, porque a proposta inicial era: nós teríamos aulas de informática e a aula de educação física para esse encontro, então no momento que os alunos tivessem na sala de aula para esse encontro, os professores se conversaria, não é? Só que a própria secretaria tirou isso, então como é que a gente faz para o grupo todo se reunir? Inviável, porque você não vai dispensar o aluno, existem os 200 dias letivos que têm que ser cumpridos, então realmente eu concordo com a professora, nós ficamos com esse vácuo aí que só quem pode resolver é a coordenação lá de cima, nos dando ferramentas para que a gente possa ter esse encontro entre os dois turnos. (P9)

O inconveniente do sucesso para a união estável de um “casamento” entre os dois professores de turma tem se configurado na falta de encontros para planejamento entre eles. Os docentes não se encontram entre um turno e outro sequer para passar as informações ao próximo professor a assumir a turma. Os professores que atuam no turno matutino têm entre terça e quinta-feira, no horário vespertino, para coordenarem, momento em que o seu colega professor está ministrando aula. Em contrapartida, os docentes que atuam na regência durante

o horário da tarde têm os mesmos três dias da manhã para coordenarem. Nota-se no discurso da P9 que “a própria secretária tirou isso, então como é que a gente faz para o grupo todo se reunir? **Inviável**” (P9). É inviável e resulta em prejuízos para a educação, sendo eles:

Figura 19 – Dificuldades dos professores de turma no PROEITI



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2018).

Um dos primeiros pontos são as dificuldades para **planejar e conciliar os conteúdos** a serem trabalhados na turma, o que gera prejuízos para o processo de aprendizagem devido ao fato de que os dois professores atuam com as mesmas disciplinas da formação do sujeito: Língua portuguesa e Matemática. Quando não há esse diálogo, o ritmo de aprendizagem dos alunos, que é próprio do indivíduo, acaba sendo afetado. Sem as parcerias não tem como os docentes traçarem estratégias de ensino para melhorar o nível de aprendizagem da turma.

A falta de encontro entre os professores das turmas tem prejudicado o programa PROEITI, principalmente na hora de relatar os fatos nos diários e mensurar as notas dos alunos, porque não há momento para se analisar nem mesmo o desenvolvimento do estudante no decorrer do ano, gerando dois relatórios e duas avaliações discrepantes para o mesmo educando. O método nesse percurso fica subjacente às tendências pedagógicas, com as quais cada docente desenvolve a sua prática de acordo com sua vivência.

Percebemos que, pelas dificuldades do PROEITI o que carecem urgentemente de mudanças, vicissitudes essas que aquiesceram os professores. A liberdade nasce no ato de ensinar, e só se conquista uma educação libertadora quando o simples encontro para se “**discutir com essa pessoa o planejamento**” (P1) deixa de ser o óbice do Estado e começa a galgar em direção a uma prática docente emancipadora.

A precípua do ato de ensinar no trabalho docente se torna inquietante quando surge o problema em questão: ao optar por trabalhar em uma escola de PROEITI, há formação inicial e continuada para trabalhar com essa categoria? No tocante a esse pensamento, analisa-se os seguintes discursos:

Quando foi para essa escola aqui ter escola integral, de período integral, foi meio que uma surpresa, porque foi a regional de ensino, fez o convite para a direção, e a direção tinha poucos dias para falar sim ou não, e eles toparam e foi assim, um reboliço, quando foi. Mas assim, muitos professores saíram, que não acreditaram na ideia, e os que ficaram acreditaram e toparam e tudo. A gente teve, no início do ano seguinte, foi um ano muito difícil, porque essa formação inicial aqui, foram muitas coisas diferentes, então a gente teve formação e não teve... E administrativamente falando, foi complicado. Por exemplo, “vamos montar as oficinas aqui, oficina de artes, oficina de música, oficina de dança”, até a gente encaixar mesmo, foi bem complicado, e o que ajudou foi a formação, não (+) no sentido de dizer: ah, vai mostrar o abc do PROEITI, não, ajudou a gente a entender a proposta e aí fomos e demos a cara e colocamos o PROEITI em prática, dentro, é claro, da nossa realidade. No ano depois, no segundo ano, aí já foi mais fácil, aí a gente teve mais facilidade. E essa formação continuada, a gente tem até hoje, a gente tem os projetos, de vez em quando a gente faz algumas oficinas na escola, alguém se candidata ou a própria direção traz profissionais diferentes, convidados, aí vem e faz as oficinas, oficina na área da saúde, oficina realmente na área da educação, a gente de vez em quando faz isso. (P4)

A formação inicial ajudou e a dinâmica mudou muito. (P1)

...a dinâmica mudou muito, a gente sofreu muito. (P4)

Essa questão da formação inicial acho que voltada para o PROEITI, eu ainda não recebi da secretaria, normalmente as formações que acontece, acontecem de uma forma geral para a demanda dos professores, não para o olhar voltado para o PROEITI, talvez por que ainda esteja. (P16)

Ainda não tem essa oferta de formação continuada. (P10)

Voltada para esse (olhar) com as questões do PROEITI mesmo, não temos. (P17)

Mas o que se trabalha aqui como formação continuada, o que você vê, dá para você também acabar trabalhando no PROEITI. (P16)

Porque de certa forma o PROEITI não é uma escola diferente de outra, a gente tem os mesmos grupos de alunos de via e o currículo é o mesmo, então eu acho que acaba (gastando o mesmo). Mas, eu acho que ainda não está muito específico para o PROEITI essa formação, devido a essa questão de ser poucas escolas que funcionam neste modelo, e ainda não tenha a pessoa, ou a gestão, para poder olhar esses, esse olhar diferenciado para o PROEITI, eu acho que seria bem bacana se tivesse essa formação. (P12).

Tornou-se visível que em uma escola houve uma formação inicial antes de inaugurar o programa PROEITI, no entanto ficou claro que nem todas as instituições de ensino que

aderiram ao PROEITI tiveram essa oportunidade. Por isso acredita-se que “**seria bem bacana se tivesse essa formação**” (P12). Destarte, defendemos uma formação continuada antes de se implantar o PROEITI em uma escola. Também porque houve o “**rebolicho**” (P4) com a chegada da política do programa no ensino, sem essa formação percebemos que há uma ruptura na prática docente. Isto nos faz lembrar de Freire (2009, p.39) quando afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confundam com a prática.

A prática exige, no ato de ensinar, um compromisso do professor para uma formação permanente. Sem ela não há reflexão, não há sentido, não há liberdade e não há transformação. Aqui se torna patente a gestão de uma escola de PROEITI, dado que incumbe a ela o exercício permanente de uma formação continuada para os profissionais da educação e, assim, em uma escola “**a gente tem até hoje, a gente tem os projetos, de vez em quando a gente faz algumas oficinas na escola**” (P4). Percebemos no discurso da P4 que é na ação de oficinas que o professor vai se aprimorando e desenvolvendo os seus ciclos de aprendizagens, como sustenta Dantas (2007). É nesse viés que encontramos, na pesquisa de campo, os sentidos de uma prática docente no PROEITI (**Figura 20**).

Figura 20 - O sentido das Práticas Docente no PROEITI: Uma Formação Emancipadora?



Fonte: Construído pela Autora (2019) a partir da pesquisa de campo (2018).

Discutir a prática docente não é fácil, principalmente quando se trata de Educação Integral, pois não estamos nos referindo ao ensino desencadeado em uma escola regular de cinco horas. Pelo contrário, nos referimos às práticas que irradiam para a escola de PROEITI. Segundo os pesquisados, nesta escola é possível enxergá-la como “Emancipadora, sim, aqui somos emancipados (+), sim, nós somos, não tenho dúvida, temos muita liberdade aqui, para falar a verdade, temos mais liberdade aqui que é escola de PROEITI, do que em outras escolas que trabalhei que era meio turno” (P1).

Percebe-se no discurso do P1 “**sim, [...] somos emancipados**” (P1) que, para o desenvolvimento do trabalho docente, se prescinde do “outro”. O “outro” equivale ao “**somos**” (P1), que são: professores, diretores, secretários, pais e comunidade. Nesse viés, entendemos que a escola de PROEITI não funciona sozinha, tampouco a prática docente. A prática docente no PROEITI acontece mediante a conscientização, a criticidade, a ensinagem, a intencionalidade, a formação integral e a autonomia.

Nota-se que o PROEITI se apresenta, pelos discursos dos professores envolvidos, como um programa que promove a emancipação de estudantes e de professores. No entanto, os gestores (coordenadores) vinculados à escola não têm dado a atenção devida, como destaca P9. Costumam mudar o direcionamento sem sequer anunciar previamente aos professores as mudanças. Entretanto, mesmo com este percalço político-pedagógico, a escola procura superar as dificuldades/adversidades apresentadas no contexto por considerar a proposta do PROEITI emancipatória. Desse modo, a própria escola e os sujeitos ali envolvidos, juntos e organizados, costumam suplantar tais dificuldades em direção à emancipação de todos (estudantes e docentes), embora esse termo ainda pareça utopia.

Mas, ainda encontramos os discursos “**mas**” e “**o ensinar tem que ser mais light**” (P5) que evidenciam a objeção e a perda do sentido da prática docente em alguns momentos, mesmo que outros discursos revigorem que há vestígios de uma prática emancipadora, destacado na fala da professora P5: “Eu dou aula à tarde e pego o conteúdo para ensinar, mas (-) penso que eles precisam é de descansar e brincar, para falar a verdade o ensinar tem que ser mais light (-)” (P5). Entretanto, há também uma contradição entre atenuar o ato de ensinar e o cansaço do aluno. Para Freire (1997, p. 80, grifo nosso):

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento

do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido. Esta forma de não apenas compreender o processo de ensinar e de aprender, mas de vivê-lo [...], é indispensável à invenção da cidadania. Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política.

O ato de ensinar é uma forma de trabalho concreto e vivo. Todavia, o docente pode cair no calabouço da alienação – que é a não objetivação e o não reconhecimento da interiorização do seu trabalho de docente e dos fatores que consideram o ensinar produto e o professor, produtor. O ensinar no PROEITI não tem que ser “mais light”, mas sim humanizador; é preciso reorganizar o trabalho pedagógico e curricular do PROEITI para que os espaços e tempos sejam agregados em um contexto objetivando a incorporação do aprender e ensinar. Para Frigotto (2010, p. 17), “O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho e do processo de produção [...] transforma-se em mercadoria a força de trabalho.”. O professor alienado não consegue ver a humanidade por detrás da escola. E nesse cenário podemos encontrar o professor que não pensa, não age, não reflete, não questiona, apenas vive na escuridão do medo escolar e subjaz o ato de ensinar ao sistema estatal que criou uma escola de 10 horas onde, teoricamente, “a criança só estuda não descansa” (P5).

Diante desse cenário, respondemos a seguinte indagação: o que o professor faz no PROEITI é trabalho? Partindo do discurso “Eu ensino, entro em sala todo dia e busco ensinar para que os meus alunos aprendam coisas para a vida dele, porque essa escola é a única oportunidade que eles têm para ser alguém na vida” (P10), acreditamos que sim, é trabalho. É trabalho porque trazem formas de ser do ser, sua ação intencional o leva a produzir saberes e formar sujeitos não só para o mercado de trabalho, mas para a vida. Por isso “o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico” (LUKÁCS, 1978, p. 3.). Compreendemos aqui, então, que o sentido das práticas docentes subjazem uma ação política, histórica e cultural e esse emaranhado constitui parte integrante da totalidade da escola, porque o professor tem uma identidade e essa se forma a cada dia na história, na relação e na prática social do trabalho.

6.3. A formação do sujeito: Função social do PROEITI

Focar na formação do estudante como função social do PROEITI visando a construção da autonomia discente nos leva a compreender o direito à educação nos discursos dos

familiares e dos professores. Desse modo, no **Quadro 7** esquematizamos os discursos dos familiares e dos estudantes contemplados pelo PROEITI, extraindo deles as representações das finalidades deste programa.

Quadro 7 – Os discursos dos familiares sob a ótica do PROEITI⁶

Representações dos objetivos e finalidades do PROEITI no discurso dos familiares			Categorias	Materialidade do discurso dos familiares das duas escolas de PROEITI	
(+) ↑ ↓ (-)	Família <i>Sentidos</i> Função Social	É, Ser]	Garantir, Mais, Meu, Minha; Ruas	Expectativa de formação	Excerto 1: “Uma forma de <u>garantir</u> ao <u>meu/minha</u> filho (a) o desenvolvimento de todas as dimensões intelectual física, emocional, social e cultural.” Excerto 2: “Um educação inclusiva onde a criança tem a chance de sair das <u>ruas</u> e <u>aprender mais</u> e <u>ser</u> alguém na vida.”
	Intensificação dos Saberes discentes	→	Mais, Meu, Minha;	Autonomia do aluno	Excerto 1: “ <u>Meu</u> filho/a aprendeu <u>mais</u> , <u>aprendeu</u> a desenvolver habilidades artísticas, a cuidar da horta, a mexer no computador, <u>aprendeu</u> outra língua, sobre ética e cidadania, <u>melhorou</u> o <u>comportamento</u> .” Excerto 2: “Ter <u>mais</u> autonomia;” Excerto 3: “Hoje meu filho (a) tem <u>mais</u> autonomia.”
	Ideologia e empoderamento da escola	→	Mais, Saber Aprender, Sim	Formação do aluno Escola	“Para <u>aprender mais</u> .” “ <u>Sim</u> , escolho a escola de PROEITI de 10 horas.”
	Ausência dos Saberes discentes	→	Aprender, Mais; Trabalhar; Rua	PROEITI	Excerto 1: “Um momento para <u>aprender mais</u> , as crianças vivenciam cultura, esporte, aprendem a <u>ler e escrever</u> .” Excerto 2: “Saber <u>ler</u> , <u>escrever</u> e <u>contar</u> .” Excerto 3: “Para poder <u>trabalhar</u> .” Excerto 4: “Para ficar <u>longe da rua</u> .”

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Fairclough (2001) e Castilho (2013).

Consideramos importante explicar a materialidade das representações dos quadros 7 e dos demais (Quadros 8 e 9). Os objetivos e finalidades são representados à luz da teoria de Fairclough, mediante os sinais e símbolos interpretados a partir dos discursos dos sujeitos,

⁶ O Quadro 7, bem como os quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 12, surgiram da inspiração da arte do trabalho de tese desenvolvido em Letras na Universidade de Brasília, Castilho (2013). A partir da arte construímos e **criamos nossos quadros originais**. Tomamos como fundamentação teórica Fairclough (2001), Marx (1999), Castilho (2013) e Orlandi (2005) para sustentar as demarcações, ocorrências, materializações, sentidos e representações dos discursos dos sujeitos na pesquisa de campo.

demonstrando avanço ou declínio em determinada fase. Em seguida, temos os sentidos com a essência do PROEITI a partir do “dizível” – a voz do sujeito vem indicada por meio do verbo, pronome e da elocução que traz em seu discurso uma ideologia política, cidadã, uma função social, cultural, mas também polarizada por uma hierarquia. A quarta e quinta coluna representam as categorias da triangulação desenhada na figura 18 da metodologia da pesquisa (Capítulo 5) acerca do Materialismo Histórico Dialético e Análise do Discurso Crítica. Essas categorias foram o subsídio que sustentaram a análise das respostas dos discursos dos sujeitos na coluna 6 para a materialidade de sua totalidade à luz de Marx.

O **Quadro 7** ilustra a representação da função social do PROEITI das duas escolas investigadas sob a ótica dos familiares dos estudantes. Observou-se que os pais apresentam consciência em relação à formação do filho, motivo pelo qual decidiram colocar a criança em uma escola de PROEITI, de 10 horas, e não em outra como uma de Educação Integral de 7 horas ou em uma de ensino regular, de 5 horas. Tal razão, como destacam os discursos, se deu em virtude da função social da escola de proporcionar ao aluno “desenvolvimento de todas as dimensões” (Pais), ou seja, a formação integral do sujeito. Para Arroyo, (2012, p. 32, grifo nosso):

Esses programas coincidem na oferta de mais **tempos-espacos de educação** para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe **o dever de garantir** mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização.

Pensar e investir em programas na escola é papel do Estado, mas é responsabilidade da escola executar estas funções sociais. Por esse motivo, é fundamental encontrarmos atuando nestes espacos professores comprometidos com o ensino, dado que seu fazer docente estará atrelado à organização do Projeto Político Pedagógico da escola, à construção de espacos, tempos e projetos para viabilizar uma educação que desenvolva todas as dimensões de uma formação integral. É nesse sentido que o estudante de escola de PROEITI poderá “sair das ruas e aprender mais e ser alguém na vida” (Pais). Nota-se que, nesse discurso, o mais importante é a parte final, porque é ali que se demonstra a confiança da família depositada na escola, um espaco-tempo de transformação social, de autonomia e de emancipação dos seus filhos, pois é na escola que o estudante vai “aprender mais e ser e ser alguém na vida”.

Os pais acreditam na escola de PROEITI por ela proporcionar a construção da autonomia do estudante por meio da “intensificação dos saberes”. A família acredita que ao trabalhar o ensino de maneira que o discente aprenda a “ler, escrever e contar” (Pais),

automaticamente ele terá “mais autonomia” (Pais). Certamente a expressão **autonomia** se apresenta nesses discursos de modo velado quando os familiares afirmam que educar deve preparar para o trabalho, bem como para suprir as necessidades emergenciais das famílias, como destacado no discurso da P18:

Eu tenho alunos [...] que são criados pelos avôs ou pela mãe, mas que simplesmente eles não sabem ler, escrever e contar; e são os meus alunos que mediam uma compra no mercado, ler uma conta e assim vai [...] por isso que te digo eles aprendem a ter autonomia para a vida mesmo [...].

Dá a importância de se valorizar a cultura própria da realidade da comunidade escolar e não tratar o PROEITI como uma proposta advinda da superestrutura, mas uma Educação Integral oriunda e consolidada a partir do chão da escola.

Essa educação corrobora contradições imbricadas no seio da sociedade e da escola e uma delas é a “ideologia e o empoderamento da escola”. Os pais justificam optar pela escola de PROEITI afirmando que “Sim, escolho a escola de PROEITI de 10 horas” (Pais). Nesse caso, é um “**sim**” que exprime sofrimento e necessidade. É claro, pois a família tem de trabalhar para suprir a si mesma. Diante da necessidade, o PROEITI vem propor uma Educação Integral que permita deixar as crianças “longe das ruas” (Pais) e P13:

Em vez de ele estar na escola, se ele estivesse na rua, com o que será que ele ia estar se ocupando? Com certeza, com coisas ruins. Então, acho que essa visão do PROEITI mesmo para tirar e ocupar o tempo da criança que não seja nas ruas, é muito válido. Quisera que várias escolas, ou quase todas, ou todas pudessem ter isso na escola regular. (P13).

Quando o ensino apresenta uma proposta de superação de vulnerabilidade social, direciona-se o educar para um pensar que tende a alavancar e revigorar o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua classe social. Nesse sentido, trata-se de reconhecer e valorizar uma política de cidadania na escola pública.

Os educadores do Distrito Federal vêm lutando pela efetivação do PROEITI desde os anos 60 do século XX, no entanto esse programa ainda não consegue acolher o maior número de crianças carentes. Conseguir matricular seus filhos em uma escola de Educação Integral de 10 horas é quase impossível para os pais, pois o número de escolas de PROEITI é insuficiente para a real demanda. O direito à vida é um direito inviolável, previsto e promulgado na Constituição Federal de 1988, mas o direito à educação integral ainda hoje não se encontra consolidado. Os discursos dos professores dizem muito sobre a formação dos alunos no PROEITI (**Quadro 8**).

Quadro 8 – Os discursos dos professores sobre a formação dos alunos no PROEITI:
Aspectos de emancipação

Representações dos objetivos e finalidades do PROEITI no discurso dos professores		Categorias		Materialidade do discurso dos professores das duas escolas de PROEITI
(+) ↑ (-) (+) ↑ (-)	“PROEITI” <i>Sentidos</i> Função Social	Está, Ser]	Aprendizagem IDEB Formação Integral Formação de cidadão	P6: Eu acho que a formação ela está aprovada agora até por questão do IDEB,(+) eu acho que essa <u>formação integral</u> , essa questão de o aluno estar dez horas dentro da escola <u>favorece muito essa questão da aprendizagem</u> (+). Os meninos não ficam aquém de outras escolas. Então, essa questão acho que favorece a <u>formação integral</u> (+) <u>da criança, ajuda</u> , eu acho; porque se comparado ao desenvolvimento cognitivo de outras crianças, eu acho que elas estão além. P3: Aqui na escola <u>não</u> (+) <u>é só você formar o aluno para ele poder passar de ano, mas a formação do cidadão</u> (+). Um exemplo grande disso foi esse último evento que a gente realizou aqui na escola, que foi o projeto sobre honestidade. P9: Aqui essa <u>educação prepara para o trabalho</u> porque ensina nossas crianças a conviver e lidar com a sociedade.
	Educação Libertadora	É, visto]	Autonomia Sonho	

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Fairclough (2001) e Castilho (2013).

Para entender o quadro 8, torna-se fundamental analisá-lo juntamente com o **quadro 9**, que traz o espelho dos discursos dos professores que atuam no PROEITI acerca dos aspectos do assistencialismo como fator preponderante na formação do sujeito.

Quadro 9 – Os discursos dos professores sobre a formação dos alunos no PROEITI: Aspectos de Assistencialismo

Representações dos objetivos e finalidades do PROEITI no discurso dos professores		Categorias		Materialidade do discurso dos professores das duas escolas de PROEITI	
(+) ↓ (-) (+) ↓ (-) (+) ↑ (-)	“PROEITI” <i>Sentidos</i> Populismo Assistencial	É, visto] -----> -----> ----->	Creche	Assistencialismo P12: É que eu acredito assim que muitos pais ainda têm uma ideia que PROEITI funciona como se fosse uma <u>creche</u> . (-) muitos, <u>muitos pais mesmo</u> . P14: até por que eles já viram como uma <u>creche</u> . P13: Os <u>pais amaram</u> (+) por que já viu essa <u>oportunidade</u> de <u>trabalhar o dia todo</u> (+), não ter que pagar. P8: Os pais vêem uma <u>oportunidade ouro</u> (+), afinal seus filhos <u>não</u> (+) <u>vão está nas ruas</u> . P15: [...] e os pais consideram que por ser o horário integral, eles <u>podem trazer o filho a hora que eles bem entenderem para a escola</u> . P12: E a gente está muito... <u>que aqui é uma creche</u> , (-) <u>aqui não</u> (+) <u>é uma creche</u> , <u>aqui é uma escola</u> e a <u>gente ensina</u> , a gente tem a base nacional comum para ser cumprida, tem o currículo que a gente segue, e aí a criança quando chega nesse horário ela quebra todo o trabalho, para ela mesmo, para a família.	
	Padecimento de uma Educação fastidiosa	Está, Ser] ----->	Cansativo Sofrem Muito tempo dez horas	Formação dos sujeitos/ Preparação para o trabalho	P5: Ela contribui para a formação, contribui. Agora, em compensação tem o outro lado emocional que <u>é muito cansativo para eles</u> , <u>muito, muito mesmo</u> . <u>É como se o aluno subisse a ladeira carregando um balde de água nas costas todo dia</u> , porque <u>as crianças sofrem</u> (-) para mim é o <u>sofrimento da cruz</u> (-) <u>é muita judiação</u> . Dez horas é muito tempo, muito tempo mesmo, e até porque a gente não teve o apoio total do governo...
	Educação Operante	----->	Produtiva Rua Tempo Espaço Produtiva Vida social Rua	Formação dos sujeitos/ Preparação para o trabalho	P3: Acho que vai muito dessa questão do que ele falou. A partir do momento que você tem <u>a criança na escola estudando</u> , ocupando o <u>tempo</u> dela e o <u>espaço</u> dela com <u>coisas produtivas</u> , com certeza isso vai <u>influenciar na vida social dela</u> . P2: É uma função que <u>tira</u> as nossas crianças da <u>rua</u> . É como se os pais vissem aqui na escola a oportunidade de <u>arrancar o telhado da casa com o vento...</u> eles pensam que o PROEITI pode sim arrancar as suas crianças das ruas... e isso é uma <u>ilusão</u> .

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Fairclough (2001) e Castilho (2013).

A formação do sujeito é o alicerce do programa PROEITI, de modo que se faz importante perceber, nos discursos dos professores, as anuências que demarcam e dão sentido a essa Educação Integral de 10 horas. Construímos o **Quadro 10** como forma de ilustrar essa análise crítica.

Quadro 10 – Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da formação do sujeito no PROEITI na visão dos professores

Metáforas								Vertentes		
Práticas sociais		Formação do sujeito						Paráfrases (Discurso)		Polissemia (sentido)
		Assistencialismo/Padecimento/ Fastidiosa/ Operante						Ensinar Aprendizagem		PROEITI
Trabalhar	Trazer IDEB	Creche; Balde de água nas costas; Sofrimento da cruz;		Oportunidade de ouro Cabo a rabo		Arrancar o telhado da casa com o vento;		Crianças Sofrem/ Ilusão;	Não é Creche Espaço Produtivas/ Ensina;	Desenvolvimento cognitivo Formação Cidadão Autonomia
+	-	-	+	-	+	-	+	Negação ↓ (-)	Avanço ↑ (+)	
5	1	6	0	0	1	1	1	4	11	10

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Castilho (2013).

O **Quadro 10** foi construído com o intuito de explorar mais detalhadamente os discursos apresentados nos **Quadro 8 e 9**. Esse quadro 10 ilustra o espelho das representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da Prática Docente no PROEITI na visão dos professores. Esta ferramenta destaca as palavras com mais ocorrências nos discursos, bem como os números que representam essa quantidade e os sinais que expressam o sentido negativo ou positivo do discurso. As setas contextualizam o significado do discurso como crescimento ou declínio de um determinado fato do PROEITI.

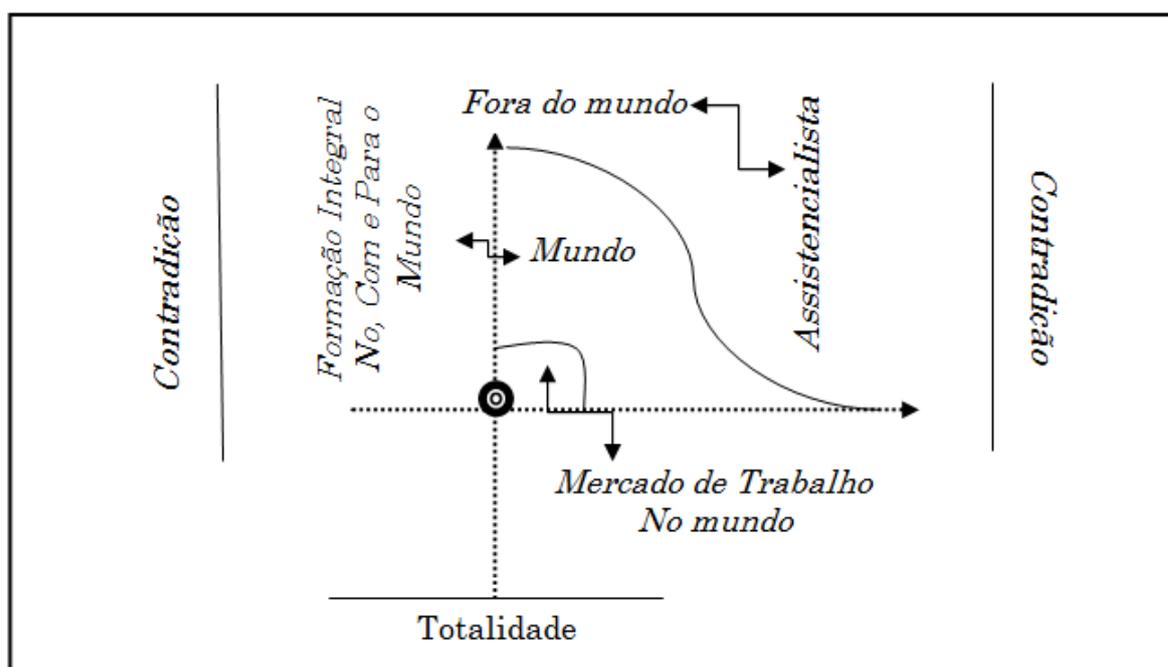
Tomando como suporte a triangulação do MHD, iniciamos com a **categoria formação do sujeito** a partir do discurso o P1 “[...] eu acho que a questão não (+) é as dez horas, a questão é que a gente não (+) tem estrutura [...]”. Diante disso, comungamos desse pensamento, pois o fato de o PROEITI apresentar uma carga-horária de dez horas diárias não acarreta no cansaço e no esgotamento do aluno. Acreditamos que o que falta nesse modelo de escola é investir na estrutura para que o sentido do padecimento de uma “educação fastidiosa” não seja incorporado ao PROEITI, conforme o discurso da P5 ao relatar que “é muito cansativo para eles [...]. É como se o aluno subisse **a ladeira carregando um balde de água nas costas** todo dia, [...] para mim é o **sofrimento da cruz** (-) [...]”. As metáforas utilizadas para expressar a ideia central do texto define um sentido de inferioridade, retrocesso e

negação ao ratificar o PROEITI em sua essência de sofrimento e cansaço. Vale salientar que essa ideia pode reforçar no PROEITI um sentido de uma “educação operante”.

Alicerçados nessa centralidade, os discursos afirmam que o PROEITI se apoia em uma educação pautada na formação do sujeito e é ancorada por um ensino que foca no processo de aprendizagem, mas também influencia na vida social dos estudantes, já que “É como se os pais vissem aqui na escola a oportunidade de **arrancar o telhado da casa com o vento [...]**” (P2). A metáfora predominante no discurso da P2 está subjacente ao real sentido da educação idealizada pelos pais, que é a que carrega a potência de retirar das ruas, do perigo e da criminalidade os seus filhos, como forma de revigorar o “direito à educação”.

Projetamos a **Figura 21** para demonstrar como ocorre a formação do aluno na Educação Integral do PROEITI. Os **Quadro 8, 9 e 10** complementam a demonstração.

Figura 21 – Formação do sujeito na Educação Integral do PROEITI



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018).

A visão de totalidade do PROEITI só será possível de ser desvelada ao término do estudo, mas podemos apresentar um cenário a partir dos discursos até então analisados. Destarte, é precípua a contradição que envolve o movimento da formação do sujeito no PROEITI, na medida em que a totalidade é a base. O programa de Educação Integral pautado na política do PROEITI visa uma formação integral no, com e para o mundo. Vale salientar que na **Figura 21** é possível visualizar que para alcançar a totalidade é fundamental levantar as contradições que a permeiam e se há contribuição para a formação emancipadora ou não.

No relato dos professores, foi evidenciado que o PROEITI é entendido pelos pais dos estudantes como **creche** (P12); quando se tem essa visão é porque à formação está atribuído um significado assistencialista, posicionando-a fora do mundo e da realidade educacional, pois não traz em si um sentido. Dentro desse viés, é notório que a função da escola pode ser distorcida ao ser vinculada ao “cuidar” (externo do mundo) e não ao “ensinar” (no mundo).

Acredita-se que essa categoria assistencialista pode se tornar espúria diante da materialidade de sua totalidade, contribuindo para a negação da visão de “populismo assistencial”. Quando nos referimos ao termo **assistencialismo**, logo nos vem a ideia de **cuidado**. Entretanto, o termo refere-se a uma ação que o governo toma junto a outros órgãos para atender e suprir a necessidade de determinada população que se encontra em risco de saúde, educação e segurança. Tomando como aporte esse entendimento, delineamos que o PROEITI, em suas diretrizes e no próprio caderno do Programa Novo Mais Educação, é um projeto de Educação para às crianças de **vulnerabilidade social**, como ressaltado nos discursos abaixo:

O menino está dentro da sala de aula, você trabalhando. A criança que vai para a escola, o pai vai trabalhar. Você vai precisar fazer o que dentro de casa? Se ficar dentro de casa é assistir televisão e jogar videogame. Entendeu? E se ficar fora de casa... (P1)

Coisa boa não (+). A criança vai para rua e acaba se envolvendo com coisas erradas, conhecendo o mundo do crime. (P5)

Eu tacava ovo em ônibus. Era o que eu fazia quando eu estava em casa ali, dez anos, doze anos de idade, a molecada tacava ovo em ônibus, fazia não sei o que no horário que estava fora de sala de aula. Então, estar em sala de aula, além de você conter, além de você ter essas questões sociais, que são muito fortes; vou nem entrar no mérito da questão de tráfico, de droga, que é a realidade. E o pai está no trabalho, o pai e a mãe. O PROEITI foi uma porta que se abriu aqui em Ceilândia, nossas crianças não estão nas ruas, estão aqui aprendendo. (P9)

Apreende-se que o PROEITI é “assistencialista”, mas o seu objetivo não é “cuidar”, como destaca o discurso do P1:

[...] eu mesmo, eu ensino (+) português, matemática, cidadania, eu quero que os meus alunos saiam daqui sabendo ler, escrever, contar, calcular, fazer uma compra no mercado, como também [...] Ter valores é tarefa da família (+), sim, só que eu também tenho responsabilidade (+) com isso.

Ser responsável é sentir-se parte do processo. Se a família tem uma visão de que o PROEITI é **creche**, cabe a escola trabalhar para desmistificar tal percepção. Às vezes, faz-se

necessário tornar o óbvio da função da escola tendo em vista que a educação se torna cingida à família.

O PROEITI das escolas pesquisadas configura-se em um formato que contribui para duas dimensões: a “formação integral” (P6) e a “formação para o trabalho” (P9), como ilustrado na **Figura 21**. Considerando essas dimensões, acreditamos que a perspectiva do PROEITI cumpre duas funções: a de coletividade e a de percepção da realidade concreta. Para a P9:

O trabalho, ele por si só é parte de toda educação (+) seja ela regular ou não. Aqui não é CEF e não é CEM, então, não temos uma formação para estágio em si, só que buscamos dentro do próprio PPP da nossa escola trazer uma educação que possa auxiliar nessa formação.... Afinal... É... O trabalho... Não está fora do mundo, ele está aqui... Faz parte da gente (P9).

À luz da **Figura 21** e dos **Quadros 7, 8, 9 e 10**, compreendemos que o PROEITI, ao mesmo tempo em que traz uma formação integral, prepara o sujeito para o mundo do trabalho. Vale salientar que esse trabalho não está fora da realidade, mas para além do capital, como afirma Mézaros (2008). Trata-se de uma ação louvável do PROEITI, pois, para Marx (1989), o homem se realiza no trabalho e o trabalho faz o homem.

O que se torna alienação da formação é um educar em massa para o mercado de trabalho. Todavia, o que se deseja é que a educação veiculada pelo PROEITI seja capaz de promover o desenvolvimento do aluno não só no que se refere a ler, escrever e contar, mas fazer uso dessas habilidades na vida social, isto é, no trabalho humanizado do dia a dia. Dito isto, não estaremos falando de uma preparação e capacitação mecanizadas e abissais da educação para o capitalismo, mas de um ensino que acaba disseminando a liberdade (sentido da Educação Libertadora), a “autonomia” (P13) e a emancipação na formação do aluno, porque no tocante a essa premissa, entendemos que “eu”, enquanto docente, não posso mudar o mundo, mas posso formar sujeitos para o “mundo” (P13).

Para abordar a formação integral para o mundo, destacamos os discursos:

A gente passou um bimestre inteiro falando sobre honestidade, para poder trabalhar a questão da política nos nossos alunos – a questão da cidadania. Então, assim, nós tivemos alunos de seis anos falando sobre fakenews, falando sobre corrupção no Brasil. A gente colocou o freezer para pegar o sorvete e pagar. Sem ninguém estar observando. É cultivar na escola. A gente fez isso dentro da sala de aula. (P3)

Foi muito interessante esse negócio do sorvete lá. Eles pagaram e tiraram o troco. Deixaram à vontade lá. A gente teve 77% normal. 77% e foi o primeiro teste. Obviamente devem ter casos de alunos que pegaram sem pagar, sabendo que não estava pagando; mas (+) também tiveram vários alunos que não (+) sabiam fazer o troco e: “tem que dar tanto”, “dei duas moedas”. Tinha moeda de um centavo, era

um real, mas o menininho de uns seis cinco anos pegou um centavo. Botou dois centavos lá e: “dá meu dindin”. Mas teve um retorno muito bom. Eu acho que foi um retorno extraordinário. (P1)

A gente trabalhando isso nas salas, as vendinhas na sala e estava dando certo essa questão. Nossos alunos aprenderam muito. (P4)

Os discursos de P1 e P4 enfatizam a importância dos projetos educacionais realizados na escola de Educação Integral. O termo “honestidade” é muito empregado nos âmbitos dos planos de aula, tendo em vista que o ensino visa trabalhar valores sociais, ética, princípios morais, cidadania, dentre outros. Outro assunto que chamou muito a atenção foi a questão das *fakenews* (P13), um tema abordado pelos alunos de seis anos no projeto da escola e que teve grande sucesso. Percebemos que os temas relacionados às tecnologias têm despertado o interesse das crianças no PROEITI para a formação integral, dada a sua relação na inserção com o mundo do trabalho.

Infere-se que tais projetos corroboram para o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma educação libertadora, e assim:

Como eu falei anteriormente, nós temos crianças aqui, que se não fosse a escola já estava morta, com certeza, já temos vários casos aqui, que inclusive a gente fica, “gente, esquece a família, vamos abraçar essa criança, se a gente não abraçar essa criança, essa criança não (+) vai ter futuro”, então é uma oportunidade pra ela, é que tem uma família totalmente desestruturada, às vezes a gente chama os pais aqui para resolver um questão disciplinar, você entende porque que a criança é daquela maneira, então o ponto de sanidade e de paz que essa criança tem é dentro dessa escola, não é verdade gente? (+) (P9).

Agora eu já falando como mãe, em uma casa estruturada, para mim é uma oportunidade da minha filha não ficar na rua, porque aonde eu moro tem má influência, então quer dizer, na escola ela está aprendendo coisa boa, ela está com coleguinha que tem o mesmo nível que ela, então para mim é diferente o PROEITI. Minha filha se deixar em casa fica o dia todo no celular, e com relação aos professores, conhecem a minha filha de cabo a rabo, então quer dizer, são abraçados sim (+), conhece sim (+), sabe sim (+) o que estão falando, até mais que a mãe, a minha filha é muito abraçada, a minha filha é muito conhecida, eu enquanto mãe, a escola sim (+), os professores sim (+), abraça sim (+), e se está com uma dor corre para ver o que que ela tem, mas estão cuidando dela, então eu acho sim (+) que esse modelo abraça sim (+) o aluno, e os colegas conhecem sim (+) os alunos que têm em sala. (P12).

Para P9, “nós temos crianças aqui, que se não fosse a escola já estava **morta**, com certeza”. Percebemos no termo “morta” o grau de vulnerabilidade social de uma criança que frequenta uma escola de PROEITI, afinal não é fácil, pois ela apenas estar inserida na instituição não é o bastante. É preciso que a escola ofereça programas sociais que viabilizem questões que amenizam suas condições culturais, políticas, educacionais e sociais. O

PROEITI, por meio de seus projetos, permite tirar as crianças das ruas e oportuniza a sua inserção em projetos educacionais e políticos para o mundo do trabalho. Sendo assim, concordamos com o pensamento da P9 quando afirma que “[...] gente esquece a família” e “vamos abraçar essa criança porque senão “essa criança não (+) vai ter futuro”.

Encerrando o capítulo, concluímos que os docentes pesquisados demonstram credulidade quanto à proposta do PROEITI, sendo possível solucionar problemas e alcançar a mais importante meta da Educação Integral – **a aprendizagem**. Citando Lukács (1978, p. 5), “só conseguem adquirir um verdadeiro sentido quando se atribui - e precisamente no plano ontológico - um papel ativo à consciência”, entendemos que os sujeitos ali envolvidos com o fazer pedagógico no PROEITI, pelos seus discursos, demonstram ser conscientes do seu papel social e dos propósitos a que a Educação Integral pode nos conduzir.

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROEITI: O Trabalho Docente em uma Perspectiva Emancipadora sob a ótica da emancipação

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. **Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos**, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, p.4, grifo nosso).

“Assumir-se!”, essa é a atitude para se chegar à emancipação no exercício da prática docente. A identidade do professor nesse programa está submetida na própria ação de assumir-se como sujeito histórico de uma escola de Educação Integral. E assim abrimos esse capítulo – partindo da indagação sobre quem são os docentes do PROEITI, quais são as suas formações e como desenvolvem suas práticas e a sua formação no PROEITI\SEEDF. Assim sendo, as categorias aqui abordadas são: formação e práticas pedagógicas, tendo em vista desvelar o trabalho e as contradições que permeiam esse fazer docente em uma escola de PROEITI.

7.1. Da teoria a Prática: A Ação-Reflexão do trabalho docente

Para desenvolver este item, nos pautamos em dois modelos pedagógicos, conforme apresentado no **Quadro 11**. Estes modelos, mesmo contraditórios entre si, nos motivaram na construção do argumento ora abordado: a reflexão sobre a prática.

Quadro 11 - Modelo da prática docente na educação ao longo da história

Prática docente para uma educação Domesticadora	Prática docente para uma educação Libertadora
<p>Características: o professor move o ensino como uma prática passiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privadora de pensamento • Objeto acrítico • Reprodutor • Mecânica • Formação parcial • Opressora • Desumanizante • Memorizadora 	<p>Características: o professor move o ensino como uma prática ativa/práxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientizadora • Sujeito crítico • Produtor • Intencional • Formação integral • Transformadora • Humanizadora • Autonomia • Emancipadora

Fonte: Construído pela autora (2019) a partir de Freire (2007).

Nota-se que, por muito tempo, a prática docente era pautada no ensino passivo, vestígios esses que podem ser encontrados principalmente na tendência tradicional e tecnicista. Numa posição contra-hegemônica, situamos a educação libertadora, que valoriza a pedagogia ativa e que considera o ato de ensinar uma intencionalidade. Estamos nos referindo a isso porque encontramos sinais desta prática nos discursos dos professores:

Aqui é tudo de comum acordo. A direção vem, e não (+) é aquela direção que impõe não. Ela vem e propõe para o grupo: “aceita? Vamos fazer? Vamos fazer?”. Claro. Tem certas coisas que tem que seguir leis. Nosso trabalho no dia a dia é assim, temos liberdade para fazer projetos [...] Há de certa forma uma autonomia. A direção propõe, a gente aceita. Igual a Maria falou (Pseudônimo). Foi uma surpresa esse projeto sobre o dinheiro porque foi um projeto difícil de trabalhar, esse último sobre a honestidade, porque a gente tirou leite de pedra para poder montar. Porque você trabalha a lei. Eu peguei a Lei da Transparência. Trabalhei o conceito de lei, fui fazendo, desenho, vai puxando, vai puxando. Mas foi muito gratificante, sem dúvida com esses projetos conseguimos trabalhar uma integralidade nos alunos em todos os aspectos uma formação integral mesmo sabe (P1)

Nossa prática, ela está dentro do que a liberdade da empresa permite. Sempre que vamos fazer um projeto discutimos antes em grupo e buscamos vê aqueles objetivos que vão atender a realidade da nossa comunidade (P4)

É transformar o complicado em útil. Nossa prática nasce de um planejamento da própria realidade social da comunidade. (P4)

Nas reuniões nós discutimos e re-discutimos e discutimos de novo até chegar ao que queremos. Não é fácil, às vezes rola aquela briguinha [...] saudável. (P14)

E toda vez quando chega ao início e fim de ano, que vamos discutir que projetos vamos trabalhar no ano letivo, sempre pegamos o teste da psicogênese, porque ele dá um direcionamento [...] Na verdade [...] Eu acho que mostra a realidade em que os alunos se encontram e então montamos nosso trabalho dentro dessa realidade (P9)

Tomando como referência o discurso da P9 – “E toda vez quando chega ao **início e fim de ano** que vamos discutir que projetos vamos trabalhar no ano letivo sempre pegamos o teste da psicogênese” –, percebe-se que o compromisso não vem do Estado. Os professores de PROEITI só conseguem se reunir no início e no final do ano e isso acarreta uma precarização do ensinar, já que, dessa maneira, sua prática deve ficar vinculada a um planejar que ocorreu em um determinado período, mas que no decorrer do ano letivo sofreu transformações sociais, políticas e culturais. Apesar dessa discrepância, nota-se que a contradição da prática docente prevalece no enredo “Nossa prática nasce de um planejamento da própria realidade social da comunidade” (P4). Ao mesmo tempo em que o trabalho se torna um empecilho para o desenvolvimento do ensinar, se contorna em uma oportunidade de dias para que os professores e gestores possam juntos refletir, discutir, analisar e encontrar um projeto pautado

na Educação Integral que vise transformar o que parecia impossível na realidade, como reivindica P1 em seu discurso.

Para compreendermos a prática na vida do professor, faz-se necessário apreender o seu real sentido. Dessa forma, para Curado (2008, p. 103, grifo nosso), “o nome “epistemologia da prática” decorre do princípio que entende que a formação profissional deve se pautar por um forte componente de prática, [...] onde lhes permite **aprender a fazer fazendo.**”

Quando nos direcionamos ao termo prática, estamos relacionando-a ao fazer a partir da experiência, das determinações e das mediações construídas na profissionalidade da docência, por isso que há a necessidade de discutir: “Nas reuniões nós discutimos e re-discutimos e discutimos de novo até chegar ao que queremos” (P4). Nessa relação reflexão-ação há intencionalidade, humanização e criticidade, embora sejam necessários também outros elementos que constituem a ação transformadora, como sustenta Curado (2018, p. 335): “[...] é preciso transformar a ‘verdade prática’ (âmbito da aparência, do fenômeno) em ‘verdade teórica’ (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora”. Essa prática é refletida na qualidade do ensino:

Os resultados que a gente teve agora no IDEB, [...] foi um absurdo. Mas eu, em minha opinião, penso que precisa ainda melhorar, precisamos sentar também para discutir o que foi bom, o que precisa melhorar, e isso não fazemos ainda. Porque, igual o projeto do sorvete, eu acho que tem chances de ter uma aprendizagem melhor (P1).

O IDEB. E fora isso, que a gente participa de tudo, superamos as fronteiras. Nós já temos certificado de ganhar o projeto da Procuradoria Geral da República, do Museu Nacional, das feiras de ciências, tudo que a gente participa. Do Grimin. O Grimin, que é aquele que acontece todo ano, da limpeza, que a gente está participando e ganhou. Só do Grimin eu acho que a escola já recolheu mais de dez mil reais. Porque cada vez que a gente vai lá é três, dois, três mil reais que a gente ganha, que é a premiação. Porque igual à Maria (Pseudônimo) fala: “a gente tem que participar”. Então, os concursos de desenho. Não é, Luan (Pseudônimo), teve aquele do mosquito da dengue lá. (P4).

Todo projeto que a gente aplica na escola ou que participamos, sempre fazemos uma reunião antes para discutir e construirmos juntos, só que a reunião acaba sendo separada no decorrer do ano, porque não podemos reunir o grupo todo porque os professores estão em regência. (P9).

Na verdade é uma forma da gente poder pensar e refletir... Nossa ação, nossa prática... Na minha opinião... Eu acho né... Que conseguimos atender os objetivos do PPP daqui da escola. (P14)

Como no discurso da P14, “pensar e refletir [...] nossa ação, nossa prática”, a projeção de uma prática docente se faz em um caminho de ação planejada. Consideramos importante

que o ato de ensinar parta da vivência da escola, como afirma P9: “Todo projeto que a gente aplica na escola ou que participamos, sempre fazemos uma reunião antes para discutir e construirmos juntos”.

Se a função docente é “**ensinar**”, não podemos confundir seu ofício com saberes que não estão ligados a sua formação. “Todo projeto que a gente aplica na escola” (P14) faz parte dessa ação do ensinar, porque se constitui como uma ação da intencionalidade desse agir na sala de aula, ou seja, da sua prática. Portanto, a escola de PROEITI é um espaço que compõe uma estrutura e uma organização social na qual está inserida e que permite a injunção de um conhecimento sistematizado que não pode alienar nem excluir os professores de um exercício libertador e humanizador da sua práxis. Para Freire (2007, p. 78), “[...] A prática consciente dos seres humanos envolve reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência.”. Tomando exemplo o discurso da P5, encontramos:

[...] todo dia pensamos no que vamos ensinar. Porque o dia-a-dia aqui é um desafio, porque a nossa criança, ela fica dez horas aqui dentro. Então se você não tiver um diferencial, uma carta na manga, um (quêzinho) a mais, você não (+) consegue dar aula não, e prender a atenção deles. Ainda mais a gente que está à tarde [...]. (P5).

Que linguagem, que prática criadora é essa a que Freire se refere? Que desafio é esse expressado no discurso de P5? **A educação!** Esse deve ser o princípio da prática pedagógica do professor de uma escola de PROEITI: educar por meio do ensino, e não cuidar, porque isso é atribuição da família. Sim, a partir do momento que a P5 destaca, sobre o desempenho da sua função, que “todo dia pensamos no que vamos ensinar [...] não (+) consegue dar aula não, e prender a atenção deles”, acreditamos que sua função é ensinar e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas deveriam estar atreladas à profissionalidade reflexiva de ensino.

Neste sentido, percebemos que o ponto de partida é a ação consciente e planejada da prática pedagógica, do ato de ensinar, do agir sobre o mundo real, como destaca P9:

A proposta do PROEITI é totalmente diferente, totalmente diferenciada, a maneira como é distribuído o conteúdo totalmente diferenciado, esse olhar, você não pode ter o olhar só do conteúdo, você tem que ter o olhar da formação da criança por inteiro, que por mais que a gente não queira, a gente tem que abraçar esse outro lado também, por que afinal de contas nós ficamos dez horas com essa criança, então a referência dessa criança hoje é muito maior da escola, do que da família, aí entra todo um questionamento será que a gente tem que abraçar esse, esse lado, será que a gente não tem, mas uma coisa é o ideal e outra coisa é o real, então o que, que é o real hoje? Nós vamos abraçando o PROEITI a cada dia (P9).

“Mas o que é o real hoje?” (P9). O real são: as políticas fragmentadas, burocráticas e determinadoras do programa PROEITI; a desvalorização da docência, precarização e

sucateamento do ensino; a falta de formação docente, de recursos materiais e pedagógicos; escolas depredadas, a falta de profissionais (como orientadores educacionais, psicopedagogos, psicólogos, supervisor pedagógico, pedagogo da equipe especializada); carência de cursos de formação continuada; assistencialismo da educação; família ausente; avaliação deficiente; um trabalho docente refém dos diários e relatórios; dentre outros fatores que formam o emaranhado e se constituem a cada dia na totalidade da escola de PROEITI e, conseqüentemente, do trabalho do professor.

Nos relatos a seguir, compreendemos o nível de consciência da prática pedagógica no PROEITI:

Eu fiquei extremamente feliz quando vi a escola entre os primeiros do IDEB, falei: “Que bom”, os resultados são os melhores, o retorno das famílias são os mais positivos em relação às outras propostas, não que nós somos, que o PROEITI seja o ideal hoje, mas nós estamos caminhando (+), é o que está funcionando, tem muita coisa ainda para melhorar sem dúvida nenhuma (P9).

A gente tem um planejamento que a gente faz, então tem grupo pelas séries, a gente coordena junto com os professores do mesmo turno. O planejamento que realizamos toda semana reflete nosso trabalho do dia a dia, buscamos dá o melhor de nós, por isso partirmos da realidade dos nossos alunos (P3).

O planejamento é o de menos (-). Ensinar os conteúdos é nossa obrigação. Eu pego a mesma série, então não preciso planejar, sei de co o que vou dá (P5).

O planejamento nosso é normal, as atividades são passadas dentro do conteúdo que é passado pelo currículo da Secretaria, são normais, procuramos manter. Agora estarem dez horas mais ensino não é tão normal devido aos outros atendimentos – teatro, educação física, que eles têm saídos da sala, para também não ficarem dez horas dentro da sala. E nosso planejamento nunca paramos para pensar o que precisa melhorar ainda. (P17)

Para Marx (1974), esse real é chamado de pseudoconcreto (ilustrado na **Figura 22**) porque o professor não consegue ver nele todas as mediações que compõem esse real e assim acredita que “não preciso planejar” (P5). Esse pensamento pseudoconcreto e as mediações precisam de um movimento que é o do **pensamento concreto**, porque senão as práticas dos docentes acabam caindo na alienação e perceberemos que “nosso planejamento nunca paramos para pensar o que precisa melhorar ainda” (P17). Esse pensamento concreto se apoia em elementos e mediações para entender e compor os fenômenos da prática. Dessa forma, alcançar a totalidade do PROEITI demanda, antes, enxergar as contradições e realizar mediações, se distanciando da visão alienante, como destaca P3: “o planejamento que realizamos toda semana reflete **nosso trabalho** do dia a dia, **buscamos dá o melhor de nós**”.

As categorias que estamos tratando aqui são os elementos de pensamento que podem explicar aqueles fenômenos – saindo da aparência até chegar ao concreto – pensando o que constitui o PROEITI. Por isso é importante que “a reflexão se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante” (FREIRE, 2007, p. 78), dado que somente nessa ação é possível vivenciar, compreender e aplicar os ciclos de aprendizagens (DANTAS, 2007). Destarte, concordamos com P1 quando afirma ser este o momento “que precisa ainda melhorar, precisamos sentar também para discutir o que foi bom, o que precisa melhorar” (P1).

Um professor que se transforma continuamente a partir de sua prática apreende novas aprendizagens, se constitui e se desvela na própria essência de sua totalidade. A aparência é o inacabamento e a essência é a constante transformação daquilo que um dia se tornou luz no ato de ensinar – a aprendizagem docente crítica. Assim, destacamos os seguintes discursos:

Na verdade, a gente, esse planejamento já é feito logo de início, logo no início do ano o grupo se reúne para já definir o planejamento geral, nortear o tema, norteador para que a cada bimestre tenha um subtema e esse planejamento é feito com base nessa, nesse planejamento inicial que da escola. E o grupo abraça e dentro do possível realiza mesmo, de acordo com as demandas, mas o grupo sempre abraça. (P14)

E funciona? Mais ou menos. Decidimos trabalhar no início do ano os contos nas aulas de português, matemática e história e deu muito certo, tem seus entraves do dia a dia, tem, mais tem dado muito certo. Toda terça e quinta os professores de cada segmento se reúne com os professores do seu turno e buscam aprimorar esse planejamento que foi feito lá no início do ano intercalando com os conteúdos da base curricular da secretaria de educação. Na sala de aula é claro que cada professor vai desenvolvendo seu trabalho de acordo com as reais necessidades dos seus alunos o professor busca sempre conhecer seus alunos para interligar o conteúdo que é o ensino a aprendizagem. (P19)

Às vezes sim, as vezes não, por que a gente depende também das demandas que vêm da secretaria que nós temos que atender, então às vezes a gente tem um projeto inicial e é atropelado pelas outras coisas que a gente precisa, mas eu acho que está caminhando bem, está caminhando. Porque também nós estamos vinculadas a diretores da secretaria, então tem muita coisa que está preso então segundo essa perspectiva de secretaria, basta o que é, e vem de lá para cá. Mas nós aqui damos o suor e de certa forma temos autonomia da gestão que nos apoia, porque mesmo a secretaria barrando, quando o grupo decide que é o melhor para os nossos alunos em questão de aprendizagem mesmo, nós batemos o martelo e dizemos sim, vamos fazer. (P9)

E outra coisa aqui sempre tem no ano três a cinco vezes, eu acho... Cursos, não, pra falar a verdade, palestras que a própria direção da escola organiza com a equipe e a coordenação da escola para a gente. E olha, vou te falar, é muito bom, bom mesmo. Porque eu vou falar por mim, eu não tive essa formação de educação integral na faculdade. E os cursos de educação integral são ofertados na EPAE é muito longe não tem como a gente está sempre se deslocando para ir para lá. Então eu aprendi muito com essa formação aqui. O meu trabalho iyi... Melhorou dez mil vezes, hoje consigo ensinar matemática, continha simples com jogos, ensinar os planetas, o

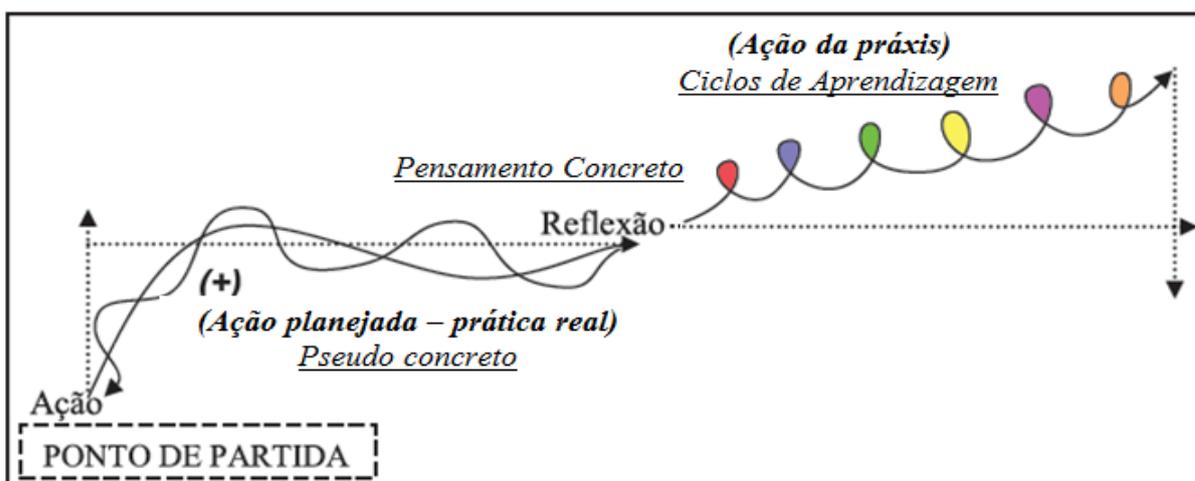
sistema de uma forma diferenciada e isso para os alunos do PROEITI é muito bom, alivia o cansaço de está as dez horas na escola. (P1).

Vale lembrar que mesmo não tendo reuniões oficialmente definidas com os dois professores de turma, é importante que, no cotidiano da escola, durante as coordenações pedagógicas de cada turno das aulas, os professores do mesmo turno e série planejem entre si para que durante a ação, possam, coletivamente, refletir sobre os seus fazeres. Essa ação é chamada de autoconsciência por Marx. E para Marx (1974, p. 39):

A autoconsciência deve comportar-se em relação ao objeto segundo a totalidade de suas determinações e tem que tê-lo apreendido, assim, segundo cada uma delas. Esta totalidade de suas determinações o faz em si essência espiritual e para a consciência isto se faz em verdade pela apreensão de cada uma das determinações isoladas como do si-mesmo ou pelo anteriormente mencionado comportamento espiritual para com elas.

Nesse entendimento, compreendemos que a docência não se constitui como um ato pseudoconcreto, tampouco encontra-se fora de si, mas, inserida no coração da escola – e a própria escola de PROEITI – trata-se de “eu”, “você”, “ele” e “nós”. A integração humana é feita em constante reflexão e mediante a relação dialética que estrutura o trabalho docente na sala de aula. Sobre isto, a **Figura 22** demonstra como pode se projetar a prática docente no PROEITI à luz dos ideais de Marx e Dantas.

Figura 22 - Nível de Consciência dos docentes sobre sua Prática Pedagógica no PROEITI a partir da Ação-Reflexão



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2019) e da tese de Dantas (2007).

Percebe-se na **Figura 22** o “ponto de partida” que pode sempre se elevar, porque permite ao professor alcançar uma prática reflexiva, como destacado na P19:

Na sala de aula, é claro né [...] Que cada professor vai desenvolvendo seu trabalho [...] eu penso [...] de acordo com as reais necessidades dos seus alunos e o professor aqui na escola busca sempre conhecer seus alunos para poder interligar o conteúdo, o ensino mesmo a aprendizagem. (P19).

Nesse discurso, compreendemos que essa reflexão de que estamos tratando aqui pode ser construída a partir de uma consciência crítica da própria prática docente, mas também a partir do processo vivido nos ciclos de aprendizagens, como encontrado no discurso de P1: “eu aprendi muito com essa formação aqui. O meu trabalho ixi... [...] Melhorou dez mil vezes”. Todavia, nota-se que para desenvolver uma práxis reflexiva é preciso **interpretar, compreender e transformar** a realidade social da docência no PROEITI com autonomia, como destaca P9: “autonomia [...] o grupo decide que é o melhor para os nossos alunos em questão de aprendizagem mesmo, nós batemos o martelo e dizemos sim, vamos fazer”. Nesse viés, P3 nos relata sobre sua prática docente promotora de autonomia:

Eu procuro, pelo menos aula de geografia e história, eu trago slides, trago vídeo que eu baixo do Youtube, música, procuro sempre trazer uma coisinha diferente. Dou uma aulinha, às vezes, no (Data show). A gente tem que usar as (tintas), essas coisas que a gente tem, as tecnologias estão aí, não há porque não se apropriar disso. Porque ficar só no quadro também, todo dia, enche quadro, a criança não aguenta, então tem que ter uma coisinha ali, diferente. Mas também, às vezes, é preciso encher o quadro, porque a criança, ela precisa dos conteúdos, e esses conteúdos vão ser necessários para a construção dela. Então, a gente tem que diversificar, e vamos ser sinceros, precisamos se conscientizar às vezes que é preciso ter uma prática diferenciada (P3).

O termo **Ciclos de Aprendizagem**, uma fase mais sólida do trabalho docente, acontece, quando o professor, já experiente, procura aprender com sua própria prática, aliando sempre estes dois âmbitos – aprendizagem e prática docente – ao seu desenvolvimento profissional. Sobre isso, encontramos em Dantas (2007, p. 44, grifo nosso) que:

Com a maturidade profissional e intelectual, **o formador se conscientiza de seu fazer docente** na medida em que o desenvolvimento profissional se efetiva através de um movimento espiralado, aqui denominados ciclos de aprendizagem. Cada **ciclo representa novas aprendizagens**, e assim, infinitamente, **o formador vai-se desenvolvendo**, continuamente, visto que se **trata de um profissional, constantemente, aprendiz e inconcluso**.

No que diz respeito às práticas conscientizadoras destacadas no discurso da P3 – “precisamos nos **conscientizar** às vezes que é preciso ter uma prática diferenciada” –, Curado (2008, p. 90) enfatiza que: “[...] ao conscientizar-se de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor crie condições de transformar a si mesmo, melhorando sua própria prática e conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem escolar.”. Pensar a cultura

de docência no PROEITI a partir de uma práxis conscientizadora implica oportunizar a mudança social para que os próprios professores desenvolvam a docência a partir dos elementos que constituem a prática – um deles é ser um pesquisador. Sobre isto, P3 salientou que “as tecnologias estão aí”. Observa-se que o termo “tecnologias” comprova que há no PROEITI uma profissionalidade reflexiva, como sustenta Freire (2009, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A conscientização é corroborada, então é preciso que os professores conheçam a realidade do PROEITI e consolidem uma prática transformadora para que assim possam trazer “uma coisinha diferente [...] diversificar” (P3) para a sua prática pedagógica. Vale destacar que tal conscientização da prática não depende apenas de si, tais primícias envolvem as culturas, as políticas, o Estado, a família e a sociedade escolar como um todo.

7.2. *Bailando ao som da escola: Transformados pela dialética da Prática Emancipadora*

Na escola pode faltar o merendeiro, o diretor, o porteiro, o secretário, o supervisor e o coordenador, mas se faltar o professor, a turma é dispensada e naquele dia não há aula. Perde-se a mediação dos processos de ensino e aprendizagem – o docente:

Então, assim, em maio chegamos e o bonde já estava andando. A gente não (-) teve muita escolha. Fazer o quê. Se adaptou. Mas a gente se adaptou por quê? Porque tínhamos e temos liberdade para colocar na escola o nosso conhecimento, os nosso projetos, mas, é claro sempre discutindo em grupo. No início é dançar conforme a música. No começo eu senti muito. Eu falei: “meu Senhor, não vou dar conta. Não (-) vou dar conta. Não (-) vou dar conta. É muita coisa. É muita coisa” (P3).

Mas temos liberdade, só que é mais uma emancipação dentro do PPP da escola. Nós temos toda uma liberdade, mas dentro do projeto, do conteúdo e do projeto da escola (P1).

Pois é. Essa emancipação do professor aqui é dentro do conteúdo. Ontem mesmo sentamos os professores da tarde e construímos juntos os planos de aula do projeto sobre o dia das crianças. Sabe, queremos trabalhar sobre a eleição e eles vão eleger uma chapa de cada turma para poder se candidatar a eleição. E eles terão que fazer projeto, fazer campanha, ir atrás de voto... Nossa, eles estão amando aí ideia. E está sendo um trabalho muito gratificante porque nós trabalhamos a inclusão quando vamos pensar o planejamento, pensamos em tudo antes de aplicar, nos objetivos, nas avaliações, nos materiais que vamos utilizar, se vamos trabalhar com *data show*, tinta, cartolina, e mais na hora da prática em sala nós interligamos todos os conteúdos, porque aqui conteúdo é igual coração de mãe, se vamos trabalhar eleição trabalhamos matemática, português, história, geografia, tudo junto. (P2).

[...] porque nos reunimos nas reuniões coletivas de quarta-feira e a cada reunião sentamos e refletimos e discutimos o que vamos trabalhar em conjunto e durante essa reunião temos total liberdade para expressar nossas ideias (P11).

Eu penso que o nosso trabalho aqui no PROEITI se diferencia porque temos a liberdade para trabalhar conteúdos que ajudam na formação da cidadania das nossas crianças (P9).

O **Quadro 12** versa sobre as representações da ADC referentes à prática reflexiva dos professores, a partir destes discursos.

Quadro 12 – Representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da prática reflexiva dos docentes

Metáforas								Vertentes		
Práticas sociais		Prática Docente Reflexiva = Profissionalidade Reflexiva						Paráfrases (Discurso)		Polissemia (sentido)
		(Um só sentido)						Adptou/ PPP Escola/Conteúdo		Trabalho Docente Aluno
Candidatar Eleição Campanha Voto	Bonde andando	Dançar conforme a música		Igual coração de mãe		Dançar Não ↓ (-)	Liberdade Mas ↑ (+)	Liberdade Emancipação Formação Cidadania		
		-	+	-	+					
4	0	1	1	1	1	0	1	3	4	7

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Fairclough (2001), Orlandi (2005) e Castilho (2013).

O quadro 12 diz respeito às representações das demarcações da língua na Análise do Discurso Crítica da Prática Docente no PROEITI. Percebe-se que o quadro traz as metáforas, paráfrases e a polissemia demarcadas na língua, além de identificar onde houve declínio e avanço. A partir do discurso da P11, “sentamos, refletimos e discutimos”, nota-se um avanço (+), ao se destacar que a profissionalidade reflexiva (prática) é comumente concebida na própria dialética da práxis. Mas antes de dialogar a respeito da prática pedagógica, faz-se importante compreender a profissionalidade para o tratamento dos dados aos quais estamos nos referindo. Em detrimento a isto, Sacristán (1995) *apud* Gorzoni e Darvis (2017, p.1401, grifo nosso) salienta que:

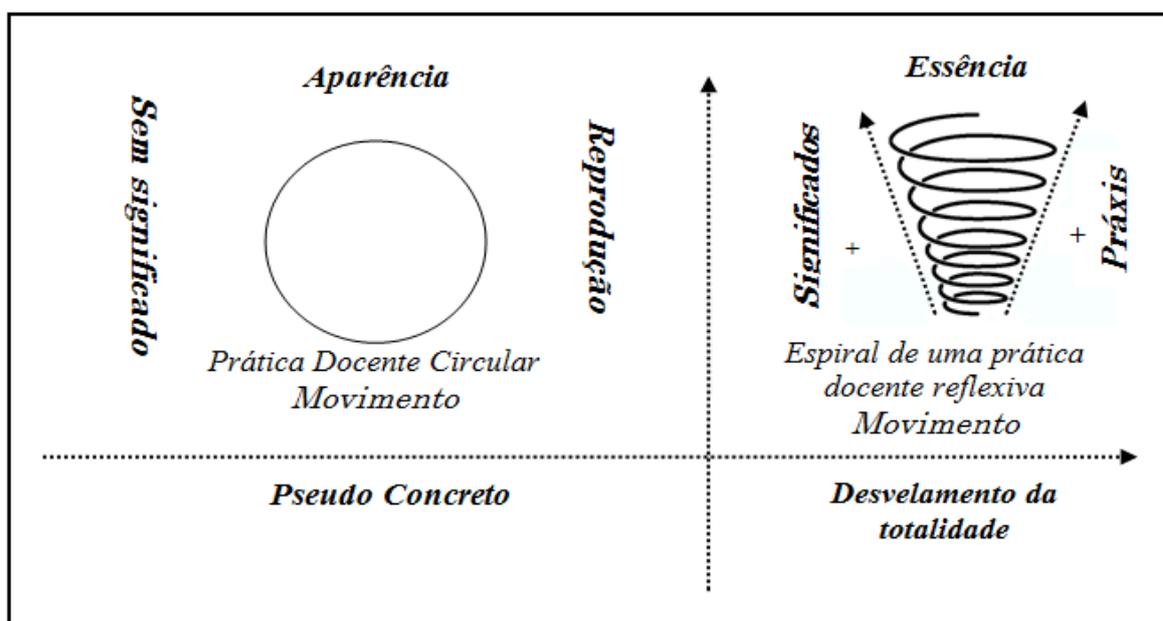
A profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, etc.; está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. A função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade. O autor associa, ainda, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Nesse sentido, **a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades,** etc.

O foco deste objeto de estudo não é a profissionalidade em si, no entanto uma de suas regulações, além da identidade, é a prática por meio da dialética. Assim, infere-se que ela não é uma ação passiva, afinal os professores não apresentam mentes vazias, mas são profissionais que pensam e agem no e com o mundo, como bem destaca Giroux (1997, p. 161):

[...] a ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento.
[...] o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos.

Uma prática pedagógica reflexiva: é essa proposição que nos leva a acreditar que o principal elemento que ajuda a compor a liberdade no trabalho docente é a conscientização. Destarte, é na **reflexão na ação e sobre a ação** que encontro a dialética entre teoria e prática que me leva ao caminho da liberdade. Sem ela não há como reputar uma emancipação docente e, assim, ter “total liberdade para expressar nossas ideias” (P11) em uma escola de PROEITI. Por conseguinte, relacionando os discursos dos professores com o pensamento de Giroux (1997), apresentamos, na **Figura 23**, a mobilização da aparência para a essência

Figura 23 - Da aparência para a essência: Uma dialética da Prática Pedagógica reflexiva na Educação Integral do PROEITI



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2018) e de Dantas (2014).

A fim de materializar a relação dialética da prática docente reflexiva na Educação Integral esboçada sob a ótica do PROEITI, destacamos na figura 23 como ocorre o percurso da aparência para a essência nesse programa. A prática pedagógica, a partir dos discursos dos

professores, expressa nesta figura, pode ocorrer de modo linear e sem movimento, isto é, sem significados, o que a torna adstrita de outros fatores para desenvolver uma profissionalidade reflexiva – a prática, como sustenta Dantas (2007, p.87, grifo nosso), é uma espiral que permite “[...] possuir conjunto de saberes próprios da profissão; atualizar-se; dominar conteúdos; ser interdisciplinar e ser reflexivo são, enfim, posturas que asseguram a **profissionalidade** docente, e portanto, fazem parte do vir a ser de todo professor [...]”.

Torna-se de suma importância analisar a profissionalidade para a compreensão da materialidade do PROEITI na raiz da atividade docente. Cruz (2017) apresenta o entendimento de Barisi (apud Cruz, 2017, p. 37) sobre a profissionalidade referindo-se “[...] ao caráter profissional de uma atividade, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão”. No discurso da P2, “Essa emancipação do professor aqui é dentro do conteúdo. Ontem mesmo sentamos os professores da tarde e construímos juntos os planos de aula do projeto sobre o dia das crianças”, logo constata-se que as capacidades são desenvolvidas na prática pedagógica em uma escola de PROEITI de acordo com a forma como se atribui significados aos saberes. Não tem como se referir às práticas sem considerar a profissionalidade que se constitui reflexiva, afinal para construir o projeto, os professores se reuniram e o desenvolveram a partir do agir sobre o pensar.

Para Vásquez (1968), a práxis é uma atividade que parte da “consciência” que se direciona e impulsiona até a emancipação. A consciência nasce da própria objetividade da atividade do homem gerando transformação social do ser que o constitui. Trata-se de uma ação intencional e, assim, o discurso de P2 “[...] nós trabalhamos a inclusão quando vamos **pensar o planejamento, pensamos em tudo** antes de aplicar, nos objetivos, nas avaliações, nos materiais” corrobora a nossa defesa de que, no PROEITI, os professores não se encontram na linha da reprodução ou da aparência, conforme abordamos na figura 22. Considerando que o ponto de partida é a ação, esta ação não age fora da reflexão da realidade do PROEITI, pois o professor, para planejar as suas aulas, pensa e se questiona sobre o que vai fazer e para quem vai fazer. Somente assim, ele planeja a sua ação.

Essa totalidade é que constitui as práticas docentes no PROEITI, tendo em vista que:

A profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional os quais são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização (CRUZ, 2017, p. 43).

Destarte, percebemos que na prática docente “temos liberdade [...] uma emancipação dentro do PPP da escola” (P1). O projeto Político Pedagógico (PPP) é a identidade da

instituição de ensino, logo acreditamos que o fazer de um professor de uma escola de PROEITI deve ter como norte o PPP. Entendemos que conhecer a identidade da escola e participar da sua construção conduz os professores, no decorrer do ano letivo, a sentirem “liberdade para colocar na escola o conhecimento” (P3).

Porém vale ressaltar, conforme destacado na **Figura 23**, que, por mais que se pegue o “bonde andando” (P3) e que se tenha que “dançar conforme a música” (P3), a prática docente não será a mesma do ponto de partida porque irá tratar-se de uma **Prática Docente em Movimento Circular**. Além disso, os elementos que a constituem se encontrarão na aparência. Por isso, mesmo em movimento, poderá se configurar em um trabalho sem sentido, porque é capaz de reproduzir e cair no calabouço da alienação, só restando dizer “meu Senhor, não vou dar conta. Não (-) vou dar conta. Não (-) vou dar conta. É muita coisa. É muita coisa” (P3).

Conforme a figura 23, a prática pedagógica em movimento circular constitui-se como orgânica, passando do linear para a totalidade, o que leva o professor a chegar à **Espiral de uma Prática Docente Reflexiva – ciclos de aprendizagens**, de onde o professor consegue desvelar a totalidade atribuindo significados que geram uma ação. Conforme Dantas (2007, p. 104):

Especialmente, na maturidade intelectual e profissional do docente, à medida em que vão se desenvolvendo **os ciclos de aprendizagem** [...] há mediação do “saber conhecer”. Todavia, esse movimento ocorre não apenas com o “saber conhecer”, mas através da sua relação com os demais saberes, pois, **à medida que o sujeito consegue expressar seu saber conhecer**, utilizando-se de competências, **está desempenhando o “saber fazer”**.

Os ciclos de aprendizagens representados na espiral da **Figura 23** se iniciam com o “conhecer”, ou seja, “eu”, enquanto sujeito histórico, preciso conhecer os elementos que compõem a aparência de minha prática docente para, então, realizar o fazer, o ensinar. Porém, consideramos que a práxis ainda não foi alcançada, pois a profissionalidade dos professores que atuam no PROEITI ainda não se encontra consolidada, devido ao fato de não encontrarmos em seus discursos consciência, isto é, significação em suas práticas. Para eles: “Nós temos [...] liberdade, mas dentro do projeto, do conteúdo e do projeto da escola” (P1), “Fazer o quê? Se adaptou” (P3).

Nos discursos dos professores 1 e 3, percebemos um movimento em espiral, embora esse mover requeira interpretação, compreensão e transformação da realidade por meio de sua práxis pedagógica, como destacado anteriormente na **Figura 23**. Assim, acreditamos que esse fazer se encontra na prática docente, mesmo que ainda não se tenha alcançado a visão de

totalidade do PROEITI, que se constitui da práxis e que, por isto, traz em sua raiz as categorias trabalho e educação libertadora e humanizadora.

É no bojo desse ideário que a prática docente abandona o *pseudoconcreto* destacado na **Figura 23** para desvelar a totalidade da escola de PROEITI:

Todo passeio que realizamos aqui na escola está sempre ligado aos conteúdos, afinal... Tem que haver, se for um passeio interessante, dá para relacionar sempre com os conteúdos e aí nos reunimos e vemos o que pode ser relacionado com tal conteúdo, português, matemática, história, geografia, artes, até educação física. E assim aprendemos a trabalhar na prática, na labuta do dia a dia, foi errando que aprendemos. Antes era só quadro, quadro, e mais quadro, hoje trazemos aulas diferente e interligadas (P3).

Mas a maioria dos passeios que a gente fez foram relacionados, porque teve um que eles fizeram um (tour) por Brasília, por exemplo, para conhecer pontos turísticos, é relacionado com o projeto. Aí teve um sobre a água, que os meninos conheceram lá o Fórum Mundial da Água, a maioria deles é todo relacionado. E aí tem a questão da dinâmica, estamos sempre pesquisando e aí a gente que é do primeiro ano, por exemplo, a gente tem trazido muito livro, é muito conteúdo visual, é muito desenho, a gente não pode só fazer tarefa no quadro, que eles ficam escrevendo, a gente tem um cuidado maior com folhas, com o lúdico, ensina matemática com joguinho, é tentar trazer e contar história com fantoche, fazer esse tipo, que seja uma aula interessante, é reconstruir uma história com a massinha de modelar, igual está ali em cima, então a gente tenta trabalhar, e fora que a gente também tem um centro olímpico, que eles vão duas vezes por semana, a gente acompanha. Então, tudo isso, relacionado com o conteúdo. Lateralidade, lá no próprio centro olímpico, a gente do primeiro ano, a gente observa que as atividades que os alunos fazem é voltado, todo, para a lateralidade. Eles fazem circuito de esquerda e direita, dentro e fora, é trabalhar em equipe, até um esporte que eles fazem, os maiores, o vôlei, natação, é todo voltado para o trabalho em equipe, para a socialização da criança, porque também não é justo esses alunos ficarem dez horas dentro da sala de aula, cinco dias na semana (P4).

Quando discorremos sobre *práxis*, estamos nos referindo a uma perspectiva ontológica entre a “teoria” e a “prática”, questões essas que o professor aprende pela atividade humana. A *práxis* também considera a experiência ontológica do trabalho docente que constitui esse ser na perspectiva social, cultural, política e na interação desse sujeito com o meio. Destarte, podemos afirmar que a epistemologia da *práxis* se apreende a partir do e com o trabalho, como enfatizado pela P3 “[...] aprendemos a trabalhar na prática, na labuta do dia a dia, foi errando que aprendemos. Antes era só quadro, quadro, e mais quadro, hoje trazemos aulas diferente e interligadas.”.

Depreende-se, a partir do discurso da P3, que a prática docente pode chegar a alcançar um trabalho que é enriquecido, na medida em que, no caminho do desvelamento da totalidade, em que se encontra os ciclos de aprendizagens em espiral, descobre-se as objetivações e subjetivações de transformações que podem acontecer, dando significados à docência do PROEITI. A reflexão sobre a *práxis* nos fez lembrar das palavras de Curado (2018, p. 334),

quando afirma que “A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação.”

Apesar dos professores da escola de PROEITI não terem alçado todo o movimento da práxis, a pesquisa contribui para que eles alcancem esta profissionalidade reflexiva:

E aí tem a questão da dinâmica, estamos sempre pesquisando [...] e, a gente que é do primeiro ano, por exemplo, a gente tem trazido muito livro, é muito conteúdo visual, é muito desenho, a gente não pode só fazer tarefa no quadro (P4).

Como nos adverte Cruz (2017), a profissionalidade docente se manifesta mediante um arcabouço de funções que norteiam o ato de ensinar – orientar o professor na sala de aula a regular, avaliar, gerir, administrar e desenvolver suas práticas pedagógicas. Assim que “a gente tem um cuidado maior com folhas, com o lúdico, ensina matemática com joguinho, é tentar trazer e contar história com fantoche, fazer esse tipo, que seja uma aula interessante, é reconstruir uma história com a massinha de modelar” (P4).

Diversificar nas aulas é um artifício do ato de ensinar como parte integrante do trabalho docente. Nesse sentido, percebemos que a teoria está imbricada ao fazer docente, ou seja, na forma como os professores, no cotidiano da escola de PROEITI pesquisada, desenvolvem os conteúdos em suas práticas pedagógicas. O conteúdo ao qual nos referimos não é relacionado às disciplinas escolares, mas àquelas que explicam e formam no professor o ato de ensinar emancipado e completamente imerso no cotidiano da escola. De acordo com Curado (2018, p. 333):

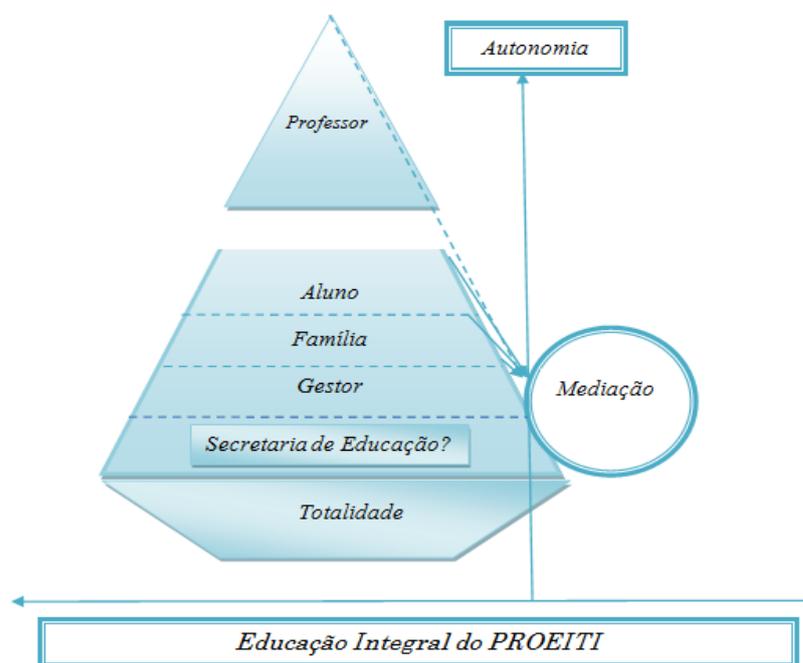
Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais.

O docente P1 ressalta que “somos livres, temos liberdade, mas às vezes rola aquele esbarramento da secretaria, mas mesmo assim, eu acho [...] que temos emancipação porque se não tivéssemos não conseguiríamos fazer um bom trabalho e melhorar a qualidade do ensino na escola, o IDEB está aí para mostrar”. Considerada a emancipação na prática docente no PROEITI, a pesquisa nos mostrou que o docente demonstra entender que, mesmo não podendo mudar o mundo pela docência, com ela e nela pode formar sujeitos para o mundo e, conseqüentemente, nesse movimento, todos – professores e alunos – são transformados pela educação emancipadora.

7.3. Educação Mediadora: Notas que desvelam o embrião da autonomia no PROEITI

A mediação entre os sujeitos (professores, discentes e família) e o PROEITI é desvelada na projeção representada pela **Figura 24**. Nesta figura se verifica que a mediação no PROEITI é iniciada com a gestão da escola atingindo diretamente os alunos e seus familiares. A autonomia se constitui entre a mediação e os sujeitos da aprendizagem. Neste sentido, a Secretaria de Educação assume uma função decisiva nessa mediação, porque cabe a esse órgão promover o diálogo entre a escola e a família, bem como a identidade e autonomia da escola para desenvolver suas práticas pedagógicas a partir da realidade da comunidade.

Figura 24 – Processo de Mediação e autonomia no PROEITI



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018).

Os **professores** se encontram no topo da pirâmide porque é deles que deve partir a mediação com os alunos que estão no processo educativo, como pode ser visualizado nos seguintes discursos:

O professor facilita o conteúdo para o estudante, e se você não tiver reciprocidade no ensino, não (+) tem como o aluno aprender. Então, ele é um mediador, ele é uma ponte, um professor mediador, uma ponte entre o conhecimento e o estudante, ele que faz essa mediação. E se não tiver essa reciprocidade, não tem como acontecer o processo de ensino e aprendizagem da criança. Tanto a reciprocidade quanto a afetividade, são duas questões muito importantes (P3).

E mais do que isso, em especial aqui na escola que eu vejo, as nossas crianças não têm só um professor, eles têm um professor de informática, eles têm um professor de educação física, eles têm dois professores que é um do matutino e outro do

vespertino, então assim, a gente percebe que nós temos crianças muito carentes de atenção de carinho, porque eles passam dez horas na escola, então a gente acaba, essa afetividade é muito grande. Você pode ver, a qualquer momento que a gente for na sala de aula, eles correm para abraçar, então isso também eu acho que facilita sim, a aprendizagem. A gente consegue enxergar aquela criança que tem mais dificuldade, aquela criança que está com algum problema em casa, porque esses são dois, a gente está em dois só em numa sala, fora os outros que observam. Às vezes, eu posso ver alguma coisa que a Luciana não viu e comentar, ou vice e versa. Então assim, o professor, que nem a Fabiola que dá reforço para a criança, ela sabe, as vezes no reforço a criança solta alguma coisa. Então, eu acho que nisso a gente tem um a mais, entendeu (P2).

[...] que tem que regenciar no vespertino, a gente tem que sempre estar atento a estratégias, até retomando um pouco aquela questão de mediação, para poder retomar a atenção dos meninos, porque eles já passaram um turno inteiro ali, de concentração, de aprendizado, então ela usou a palavra ideal para responder à pergunta, foi o que eu pensei também, é um desafio, todos os dias a gente está pensando como retomar essa atenção continua. Para quem fica o dia inteiro, realmente é muito mais cansativo, e até essa questão de assegurar que eles permaneçam atentos aos conteúdos (P8).

No discurso do P3, “O professor facilita o conteúdo para o estudante, e se você não tiver reciprocidade no ensino não (+) tem como o aluno aprender”, o “não infere um sentido de avanço diante do ato de ensinar para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a “reciprocidade” aqui empregada recebe o sinônimo de interdependência, isto é, o trabalho decorre de uma prática em que o docente ao mesmo tempo em que ensina o aluno também aprende, e nesse viés acreditamos que “é um **desafio**, todos os dias a gente está pensando como retomar essa atenção continua” (P8). O desafio se dá nos obstáculos que os professores enfrentam a cada dia – justamente lidar com uma turma na qual há alunos repetentes, com defasagem de aprendizagem, déficit de atenção, entre outros fatores que aglomeram no trabalho docente o desafio de ensinar sem recursos e sem o apoio do Estado.

No que concerne à autonomia do aluno, são evidenciados os seguintes discursos:

[...] são os problemas que eu acho que também tem com relação a essa a autonomia que a criança não (-) tem, porque eles não têm em casa alguém que proporcione isso para eles, alguém que dê o direcionamento que faça parte dele, porque aqui eles vêm eles (a priori eles) teriam que vir para a escola para aprender, aprender conteúdo e tal e não (-) para ter a educação paterna, materna, familiar, e muitas vezes a gente tem que fazer isso, ensinar a menina a amarrar sapato, lavar o rosto quando acorda, tem menino que chega pregando, tem menino que não sabe escovar dente, tem menino que chega com cabelo bagunçado, tem menino que chega com a roupa de ontem que dormiu, que passou a noite e vem com o mesmo uniforme, então assim é bem complexo isso, então essa função de creche, ainda está muito aparente dentro do PROETI, eu acho (P12).

Agora em relação à autonomia do aluno eu não vejo isso como positivo, eu não vejo essa autonomia acontecer realmente na forma como teria (P13).

Em relação à autonomia dos **alunos**, os professores acreditam que não há de fato uma autonomia total devido à falta de participação da família na educação dos filhos. Apesar dos pais serem presentes, concebem a escola como um banco e se isentam da responsabilidade com a formação do seu filho, por isso, na visão da P12, os alunos “teriam que vir para a escola para aprender, aprender conteúdo e tal e não (-) para ter a educação paterna, materna, familiar”. Percebe-se que o educar subjaz ao cuidar. Para Libâneo (2013, p. 97):

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separa da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla.

A **família** se torna corresponsável pelo pleno desenvolvimento da autonomia do aluno, e, portanto, sua participação vai além de ir à escola para saber das notas, trabalhos e comportamentos dos seus filhos. Pelo contrário, seu fazer está atrelado a uma ação política em que compreende que não está na escola, mas é a escola e com ela pode transformar a educação do seu filho. Vejamos:

Agora olhando pelo outro lado também, porque a gente vê muito a questão pedagógica, não é? Mas olhando a questão social, as famílias têm esse olhar de gratidão para a escola, então todas as reuniões eu escuto e eu acredito que os professores também devam escutar que os pais são extremamente gratos, claro ah tem o olhar de creche, sim tem, porque é uma dificuldade social, uma dificuldade social. Os pais falam: se a gente não tivesse essa escola, que não tivesse esse olhar o que seria do meu filho? Que bom que vocês tratam o meu filho com toda essa excelência, então existe esse olhar de gratidão da comunidade sim (+), nós somos reconhecidos sim, agora claro que não é como a gente gostaria, mas somos reconhecidos, eu vejo isso com muita clareza. A aprovação da comunidade é grande, o que a comunidade não aprova são os mesmos problemas das outras escolas, aí é um problema de rede, não é um problema do PROETI. Agora quanto a comunidade querer a escola de dez horas, nossa, eu atendo religiosamente duas a três pessoas por dia querendo vaga aqui, todos os dias, tanto no período de matrícula, ou no período de não matrícula, agora nesse período agora de, daqui para frente até janeiro, fevereiro, vou mudar de nome o, eu mudo de nome o porque é muita pressão, eu preciso de uma vaga, aí vem todo aquele contexto junto porque, que precisa, e você tem que ter paciência e você tem que escutar, embora você já sabe a resposta que 90% das vezes é não, porque as salas estão entupidas, nós estamos trabalhando a mais com alunos a mais do que a gente deveria e mesmo assim, ainda é menos do que nas outras escolas. (P9).

No discurso P9, “as famílias tem esse olhar de gratidão”, reconhece-se que há uma predominância maior do verbo ter, já que há o sinal de que os alunos usufruem de uma Educação Integral de qualidade. A palavra “gratidão” aplicada no discurso, revigora “sofrimento” e “necessidade social” porque há uma escassez escolar na comunidade carente.

Sem a escola de PROEITI não tem como os pais trabalharem 8 ou 10 horas por dia e prover a as necessidades básicas da família. Assim, “nós somos reconhecidos sim” (P9) pelo papel de Estado, no qual se estabelece a efetivação da Educação Integral para as famílias em situação de vulnerabilidade social. No entanto, há uma contradição na escola de PROEITI, dado que ao mesmo tempo em que se oferta uma educação de tempo integral a essas famílias, impede-se que muitas crianças carentes ingressem nesse programa. O discurso P9 destaca que: “as salas estão entupidas, nós estamos trabalhando a mais com alunos a mais do que a gente deveria” (P9). Nesse retrato, fica visível a precarização e o sucateamento da educação brasileira.

Logo, a querela do PROEITI na atualidade aponta para o ideal de proporcionar uma educação mediadora e provedora de autonomia. Para Contreras (2012, p. 223):

A autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da **emancipação** pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola.

A autonomia aqui empreendida, que se assenta na docência, é ambígua no sentido em que se emprega também para os alunos, pais e a escola como um todo. Quando na escola a gestão, administração e educação não vão bem, percebe-se que a culpa recai na direção, na família, nos professores ou no Estado. No entanto, imputa-se o dispêndio do quadro educacional a todos os sujeitos que vivem a Educação Integral no PROEITI. O cotidiano de uma escola de PROEITI na e com a Educação Integral se faz alinhado às ideologias que pregam a mediação engendrada a uma independência política, social, cultural e histórica que não se restringe apenas às dependências ideológicas, mas a uma emancipação política.

Em relação à autonomia dos professores, analisamos os discursos abaixo:

Mas tem assim, a gente tem uma certa autonomia... (P7).

[...] isso que eu ia falar, a gente tem uma certa autonomia para fazer essas mudanças [...] Apesar da regional não ajudar em alguns momentos, não sei o que e etc. e tal, mas eles já mudaram. Então, aí, a gente tem uma certa autonomia, que nem essa questão da regência e tal, foi uma questão que a gente discutiu no começo do ano e vamos testar, vamos testar agora, vamos ver como é que está a divisão das matérias dos professores de complementares, a mesma coisa. A gente vai mudando e vai testando para o próximo ano e vendo o que deu certo, o que deu errado e tal, para a gente ir achando ali, mais ou menos, o equilíbrio para a escola. (P1).

Olha temos autonomia (P10).

Exatamente, tem um currículo da secretária que a gente precisa seguir, mas dentro da rotina que a gente acompanha e que surge e é a partir delas desenvolve os projetos, então acredito que tenha certa autonomia, então acredito (P11).

Mas é, eu tenho uma autonomia no sentido que eu tenho uma consciência ambiental muito grande, e qualquer atividade que eu faça com os alunos ou conteúdo eu estou sempre inserindo esse assunto, por que eu quero, é cultivar esse hábito neles, então eu tenho essa autonomia (P15).

Nos discursos dos professores 7 e 11, “a gente tem uma certa autonomia”, o termo “**certa**” demonstra uma incerteza e dúvida, levando-nos a pensar se realmente essa autonomia no trabalho docente acontece na integralidade de sua profissionalidade. Diante dessa incerteza, acreditamos que essa autonomia pode se tornar ininteligível em relação à prática do professor em uma escola de PROEITI, dado que a autonomia não pode ser apenas para discutir no começo do ano as diretrizes da regência, bem como estatuir qual será a parte diversificada e comum utilizada no ano letivo, muito menos se sua injunção não está vinculada à exigência do currículo da SEEDF. Compreendemos que a autonomia é muito mais que isso, tendo em vista que o trabalho docente, da forma como o PROEITI vem se configurando, tende a se tornar autônomo.

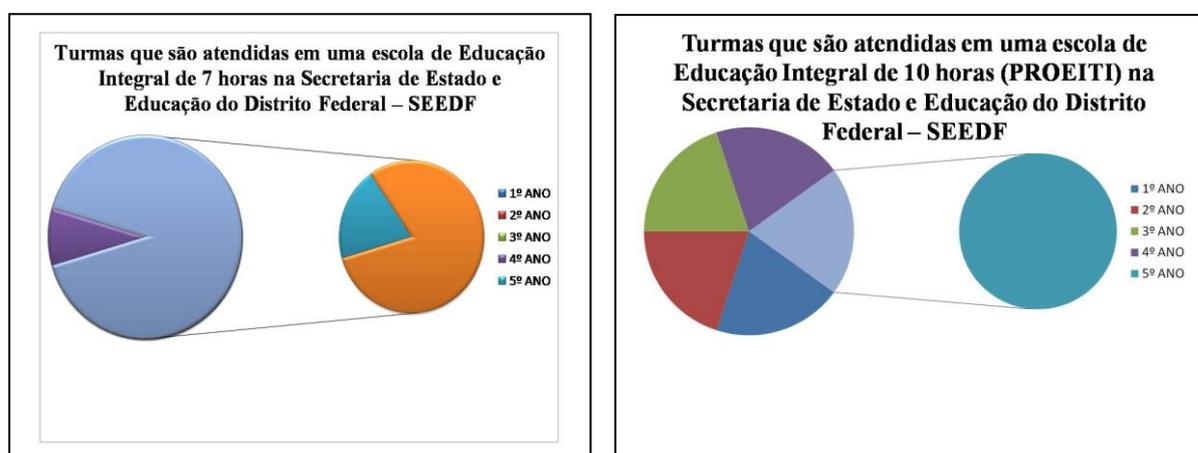
Tais premissas se dão principalmente por conta da política. Assim compreendemos que não é um processo linear nem simples, mas algo construído no cotidiano, na reflexão, na e sobre a ação, na formação e autoformação e na coletividade dos professores, logo, na conscientização do todo, isto é, da visão de totalidade. Percebemos, então, que estes professores não estão alienados, dado que “eu tenho uma autonomia no sentido que eu tenho uma **consciência**” (P15). Essa consciência é que os move para o exercício de uma práxis.

Assim, o embrião da autonomia deveria estar imbricado na própria metamorfose da educação mediadora, no ato de decidir e construir os projetos da escola; ter liberdade para exercer a docência em sala de aula; ter independência política, social, administrativa, pedagógica, financeira; proporcionar emancipação; ter compromisso ético com a educação; ser sujeito pesquisador de sua prática; avaliar, refletir as ações; agir para despertar, desenvolver, construir saberes que permitam a construção das habilidades e competências dos alunos, bem como para potencializar o ato de ensinar com o intuito de promover a aprendizagem do aluno. Nesse contexto, considero ser possível promover um educar em que os sujeitos (alunos, professores e gestores) sejam conscientes de seu papel social, lutem por mudanças em todos os âmbitos educacionais em direção ao desvelamento da totalidade, saindo da aparência para a essência, representando, assim, o símbolo da transformação e renovação em uma escola de Educação Integral.

7.4. *Da política nasceu: O sentido da Educação Integral nas práticas pedagógicas do PROEITI*

Enfim, ainda nos cabe uma questão: há necessidade de ter dois modelos de Educação Integral: um de 7 horas e outro de 10 horas, sendo este configurado pelo Programa PROEITI? No **Gráfico 4**, percebemos que o PROEITI adotou dois modelos de educação integral. No primeiro, temos o de 7 horas, que atende somente uma pequena parcela da escola, mais precisamente os 4º e 5º anos. Portanto, faz sentido ter dois modelos de Educação Integral, dado que o PROEITI é uma Educação Integral de 10 horas que atende a “**todos**” da instituição de ensino, não mais duas ou três turmas.

Gráfico 4 – Porque uma Educação Integral de 10 horas – PROEITI?



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2018).

Acreditamos que o PROEITI, na verdade, foi e é uma política de inclusão social, um educar no qual crianças e jovens vivenciam e experimentam uma nova cultura. Investir nesse modelo de Educação Integral é proporcionar a conquista do pleno exercício da cidadania, é viabilizar o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das habilidades e das competências dos alunos. Partindo dessas premissas, o sentido e as intenções de criar o PROEITI, mesmo já existindo escolas de Educação Integral no DF, foram:

Pensamos num projeto onde o atendimento seria **para todos** os estudantes, diferente dos outros formatos de educação integral que é apenas para um grupo de estudantes da escola. Sempre teve, o atendimento era de sete horas, mas um atendimento para um grupo parcial da escola. E a primeira premissa do PROEITI são que todos os alunos ficam as 10 horas em atendimento na escola. Outra premissa seria que o atendimento é feito com os professores não é com o educador social, não é com jovem educador, não é com monitores, mas com o professor qualificado. Outra intenção do PROEITI é que o professor tem esse tempo maior com o estudante, uma carga horária maior, então o ensino será bem mais potencializado. É viabilizado ao aluno ir para biblioteca, ir para o centro olímpico, ir para o CIL. São estas as oportunidades que a gente proporciona. Tem a alimentação com as quatro refeições,

tem o transporte escolar porque, justamente para agente poder fazer um atendimento mais qualificado e esse atendimento a escola não poderia atender em todos os sentidos, (COORDENADOR DO PROEITI, 2018).

Nesse sentido, corroboramos que se trata de uma política de educação humanizadora, e por se configurar dentro de uma perspectiva humanizadora, fica notório, no ato de ensinar, que:

Eu vejo é que os alunos são diferenciados, principalmente os maiores. Vão para o sexto ano. A gente tem um menino que está no quinto aqui que tem perfil de fundamental já. A gente olha os textos dos meninos, é de menino do fundamental. É outra coisa. Sabe? Eu acho a escola aqui muito boa, assim, a questão de ser integral, a integralidade, a criança acaba que fica mais tempo com a gente. Tanto que a nota do (IDEB) esse ano foi muito alta. Então, vê que surte efeito, a criança está aqui, tem o pessoal que dá reforço, tem a gente que dá uma atenção especial... tem formado uma escola com estrutura. Tem problema? Tem, mas também tem as coisas boas, e as coisas boas, elas favorecem muito o estudante, tanto que a gente está se destacando esse ano aqui. Então, você vê que a gente está colhendo os frutos, a educação integral é muito interessante. E também é muito importante, quem dera que todas as escolas pudessem ser integral com uma estrutura, realmente, de qualidade (P3).

Os desenhos também. Uma sala de computador, uma quadra coberta, tudo isso a gente acha que faz diferença (P4).

É, de desenho, que teve aquela menina que ganhou a televisão. Aquela do terceiro ano (P2).

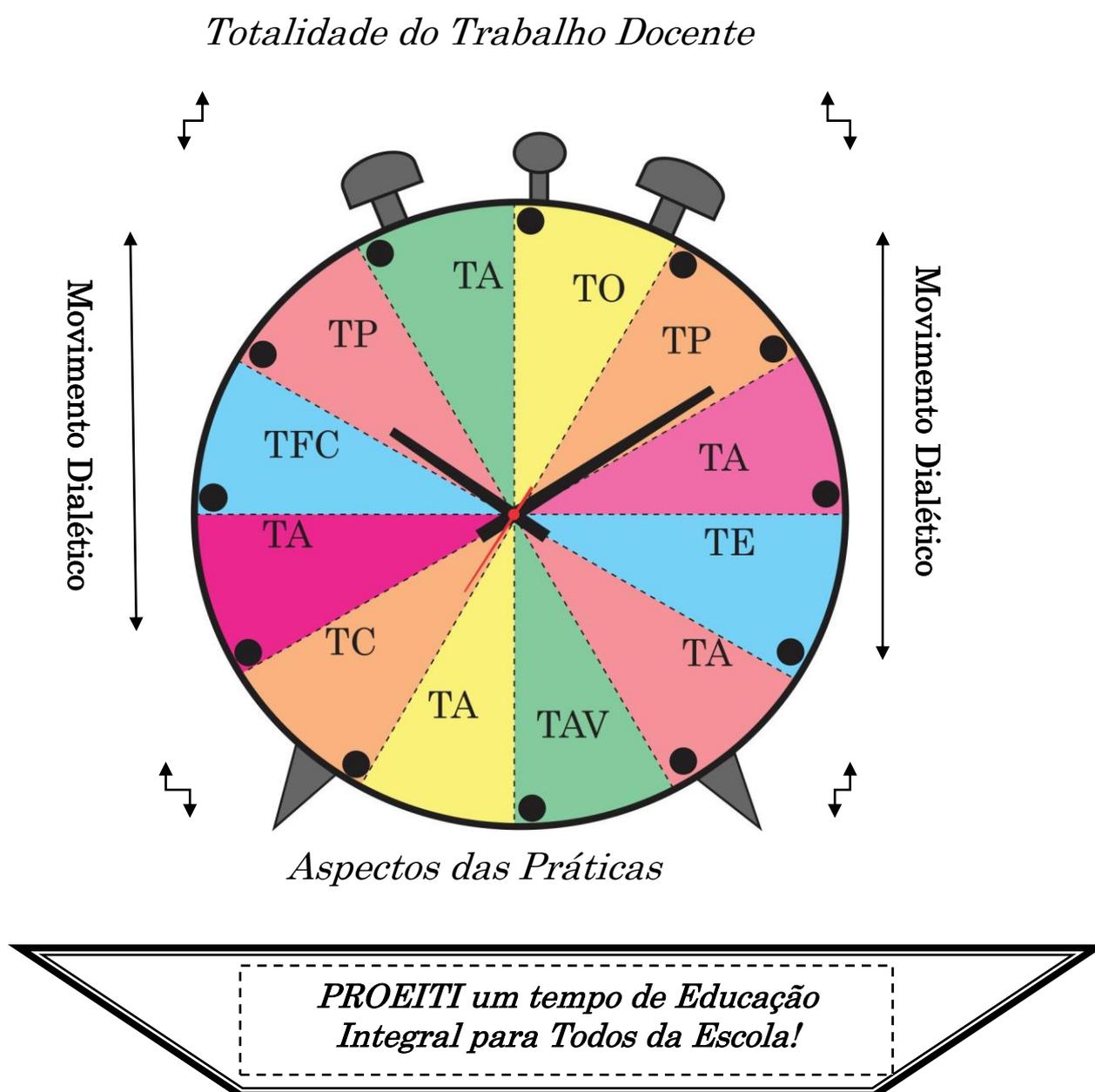
Verificamos, no discurso da P3, que o PROEITI tem “[...] problema, mas também tem coisas boas [...]”. O termo “problema” configura as adversidades pelas quais a escola perpassa no decorrer do ano letivo. Assim, ser integral não impede que os problemas façam parte da vida escolar. Mas a forma como será conduzida a gestão é que vai dizer e refletir para o mundo “que os alunos são diferenciados” (P3), porque a gente “faz diferença” (P4). É, isso mesmo, fazemos a “diferença” porque é da política que nasceu o sentido da Educação Integral nas práticas pedagógicas do PROEITI. O sentido da profissionalidade deve estar no seu germen, que é a reflexão, a cidadania, a autonomia, a liberdade de pensar e refletir sobre a sua própria prática docente e, assim, as adversidades serão como poeiras que voam com o vento, que quando passa a tempestade fica só a doce brisa da educação.

7.5 Os Tempos das Práticas Necessárias ao Docente do PROEITI

Alicerçados em uma linha de educação humanizadora, apresentamos uma reflexão, ou uma síntese, do que construímos até aqui sobre as práticas necessárias para a profissionalização docente do PROEITI a partir da criação dos 8’tempos, como destacado na

Figura 25. Sustentados em Marx (1974, p.39) acreditamos que “este é o movimento da consciência e é, por isso, a totalidade de seus momentos”. Os 8 Tempos (TE) ilustrados na **Figura 25** desenham a totalidade de um trabalho mediado por um movimento dialético, no qual ao final do processo é possível visualizar e compreender os aspectos que compõem as práticas pedagógicas desse professor que atua em uma escola de Educação Integral de 10 horas – PROEITI.

Figura 25 – Os 8 Tempos (TE) das Práticas necessárias ao Docente do PROEITI



Fonte: Da autora a partir da pesquisa de campo realizada em (2018), Brasília – DF.

Legenda:

TO – Tempo Organização
 TP – Tempo Planejamento
 TE – Tempo Ensino
 TAV – Tempo Avaliação

TP – Tempo Pesquisador
 TC – Tempo Coordenação
 TFC – Tempo Formação continuada
 TA – Tempo Ação-Reflexão-ação

a) Tempo Organização – (TO)

O que se apresenta de resultado no âmbito de uma escola de PROEITI, no que concerne às práticas docentes, é o tempo reservado para a organização, que muitas vezes se torna ilegítimo no ambiente de trabalho. O Tempo Organização é o tempo que o professor utiliza para a reflexão e organização sobre a sua própria ação.

São exatamente nove horas reservadas em uma semana para que o professor possa organizar todo o conteúdo e o planejamento da turma. É preciso tornar esse tempo de organização como parte do próprio ato de ensinar, para que o processo de aprendizagem renasça na Ação-Reflexão-Ação. É nesse momento que o educador pode perceber e transformar as anuências que estão veladas pelas contradições da educação.

b) Tempo Planejamento – (TP)

Planejar um trabalho docente não é possível fora da ação do planejamento, tampouco a aprendizagem terá êxito sem o seu pleno exercício. Após organizar quais serão as próximas ações, o professor deve materializar como deverão ser executadas essas ações no ato de ensinar. Destarte, o planejamento dentro dessa lógica é um plano de ação que o professor constrói toda semana para aplicá-lo com o objetivo de atenuar as dificuldades de aprendizagem, bem como as notas baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É planejando que “eu”, enquanto sujeito cognoscente, inserido nos ciclos de aprendizagens, me submeto a aprender o novo, a desvelar a aparência, para conhecer a essência. E o que seria essa essência? Seria reconhecer e identificar no meu aluno suas dificuldades e questões nas quais ele precisa avançar. É por meio do planejamento que é possível traçar estratégias, pois só se pode transformar aquilo que se conhece.

c) Tempo Ensino – (TE)

Ensinar – não há nada mais prazeroso para um professor no exercício de sua função do que desfrutar do tempo de ensinar. Esse tempo é um ato político, ético e cidadão do trabalho docente. Deste modo, acreditamos que ele não deva ser alvo de disputas. Atualmente, os professores que atuam no PROEITI reclamam que perderam o tempo de regência com os alunos para a aplicação de oficinas, como destacado no discurso P14: “[...] tem dias que entro na sala e tenho só uma hora de aula com os alunos, porque o restante do tempo é só para oficinas, sinceramente, acho que isso era um ponto que teria que ser visto”.

Ressaltamos que o PROEITI vem sendo fortalecido pelo PNME: o próprio regulamento do programa do governo exige uma quantidade mínima de horas a serem ofertadas nas oficinas e, com isso, houve uma perda gradativa na regência do professor. Mas vale lembrar que o PNME não foi criado para atender somente ao PROEITI, mas a todas as escolas de Educação Integral do Brasil, portanto seu regulamento não está adaptado ainda a um programa de 10 horas, como o PROEITI. O pensamento de Arroyo (2012, p. 43) nos faz refletir que:

O passo urgente será fazer que essa nova cultura e novo tratamento do tempo, dos corpos e do **direito** primeiro à vida passem a redefinir os ordenamentos e os tratamentos no turno regular, nos tempos duros das disciplinas, dos conteúdos, de suas sequenciações, do seu ensino -aprendizagem, das avaliações, retenções, rupturas de percursos e tempos de crianças e adolescentes com vidas, corpos, vivências temporais e espaciais tão desumanas fora

O Tempo Ensino é um direito e constitui o cerne do trabalho docente. Nesse sentido, concluímos que esse tempo, no PROEITI, deve ser organizado de forma a respeitar as dificuldades do próprio programa e não se deve deixar silenciar o ato de ensinar diante de uma política que desconsidera os direitos da profissão docente.

d) Tempo Avaliação – (TAV)

O Tempo de Avaliação é um espaço destinado à análise e à investigação do próprio processo de ensino e aprendizagem. Afinal, os alunos estão aprendendo? Como está a minha prática docente? Essa prática está alcançando os objetivos propostos no planejamento? O que precisa ser mudado? Onde precisamos avançar? Estas são questões norteadoras da avaliação, dado que ela não acontece só na vida do aluno, mas também em relação ao trabalho docente. É se autoavaliando que é possível identificar as fragilidades e transformá-las no processo.

A avaliação formativa e diagnóstica é primordial para o ambiente de uma escola de PROEITI, uma vez que permite acompanhar, desde o início, os processos de ensinar e aprender. Acontece, portanto, em diferentes momentos, no intuito de viabilizar o sucesso da Educação Integral no PROEITI. Eis aí a raiz da educação: avaliar para mudar, mudar para transformar.

e) Tempo Pesquisador – (TP)

Tempo Pesquisador é um momento que tem de fazer parte das práticas docentes, principalmente quando nos referimos a uma escola de Educação Integral de 10 horas. A dinâmica é outra, pois a própria rotina exige do professor uma inovação no ato de ensinar. É preciso pesquisar não só sobre os conteúdos, as deficiências, as dificuldades de aprendizagens de alunos da turma, mas também sobre o modo de ensinar. É importante deixar claro que o ensino não pode se tornar prolixo – como encher o quadro de deveres – pois isso não levará o aluno a aprender. São 10 horas em uma escola e, apesar de haver oficinas, faz-se necessário incentivar práticas docentes significativas, para tornar a aprendizagem mais prazerosa e enriquecedora na formação do estudante.

Entendemos que por mais que o professor possua uma trajetória de formação inicial e continuada apropriadas, seus ciclos de aprendizagens continuarão a acontecer, pois ele está sempre em constante aprendizado. Assim, é preciso fazer uso da pesquisa para aperfeiçoar suas práticas, aprofundar os conhecimentos e aderir ao novo, como o campo da docência e das tecnologias.

f) Tempo Coordenação – (TC)

O Tempo de Coordenação se torna urgente atualmente no PROEITI para que a coordenação pedagógica possa ser compartilhadas com parceiros de turma, mas para isso acontecer é preciso que essa ação seja regulamentada. Não podemos mais vivenciar uma prática docente na qual os dois professores de turma não conseguem nenhum tempo para juntos coordenarem o seu planejamento.

Ratificamos que o Tempo Coordenação é um pilar, dado que, para o professor planejar as suas ações, precisa utilizar diferentes metodologias. Dessa forma, será preciso ter diálogo com os seus pares para definirem arcabouços teóricos, políticos, filosóficos e práticos para a construção da ação – o ato de ensinar no PROEITI.

g) Tempo Formação continuada – (TFC)

O Tempo Formação Continuada é um alicerce no trabalho docente e um espaço destinado ao aprendizado em que se consolidam os ciclos de aprendizagens. Apreendemos que, para desenvolver uma ação consciente, o professor necessita de conhecimentos que possam auxiliá-lo na construção da criatividade sobre os seus pensamentos e ações. E, nesse

viés, a formação continuada permite a renovação e o engajamento dos profissionais da educação para enfrentar mudanças e tendências pedagógicas que visem a transformação à luz da Educação Integral.

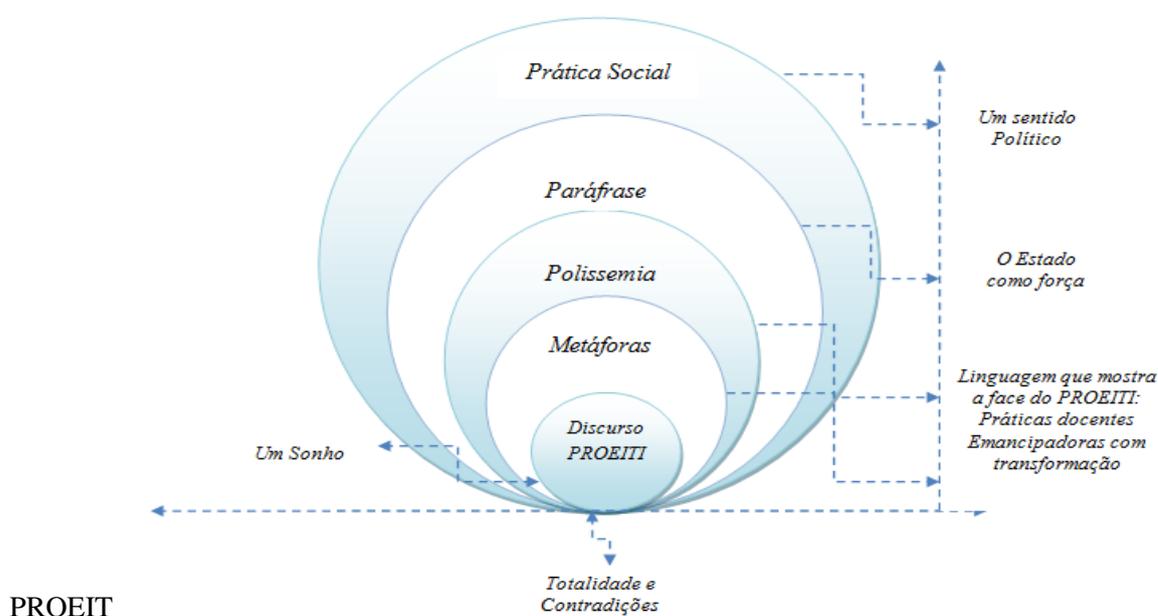
h) Tempo Ação-Reflexão-ação – (TA)

O Tempo Ação-Reflexão-Ação engloba, no ato de ensinar, a construção de uma nova ação após a reflexão – o que chamamos de ação planejada. Esse é um dos principais momentos da prática docente, tendo em vista que almeja levar o professor do **pseudoconcreto** para o **concreto pensado**. É nesse momento que o docente deixa, em seu trajeto de trabalho, uma espiral de sua prática reflexiva, dando ênfase ao ato de ensinar. Aqui pode nascer a práxis política, emancipadora e libertadora do trabalho docente.

Os tempos permitem uma organização, uma administração e um gerenciamento do planejamento do professor, isto é, o “ir”, “vir” e o “ser”. Destarte, é no ofício da maestria da docência que surge a emancipação das práticas docentes no PROEITI. Uma emancipação que nasce na, com e para a **Ação da práxis**, vista em uma relação dialética com os saberes pedagógicos na categoria do trabalho humano como linguagem social, que é vida e “poder”.

Alicerçados nos 8 tempos das práticas necessárias ao docente do PROEITI, apresentamos como conclusão o aporte do núcleo de demarcações da língua a partir dos discursos dos sujeitos do PROEITI, como pode ser visualizado na **Figura 26**.

Figura 26 – Núcleo de demarcações da língua: O discurso no



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo do mestrado (2018) e fundamentado em Orlandi (2005).

A **Figura 26** conceitua o núcleo de demarcações da língua que encontramos nos discursos dos familiares e professores do programa PROEITI. Encontramos, nos discursos dos sujeitos e portanto nestas anuências, a partir das paráfrases e práticas sociais: o “sentido político” e o “Estado como força” no PROEITI. Tomamos o termo **política** como a arte de governar um país na intenção de trazer mudanças significativas para alcançar melhorias no quadro educacional, cultural, econômico, político e social de uma nação. Logo, a consciência histórica conduz a política pública como o veículo de superação das idiossincrasias da educação, pois sem ela não há recursos financeiros para custear e suprir as necessidades escolares do PROEITI como: alimentação, material didático, material pedagógico, salários, gastos com energia, gás, água, transporte, etc. Afinal, “cabe aos governos a definição e implementação de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p.26).

Sem a política, seria impossível traçar, criar e implantar metas e fazer a escola funcionar. Além disso, ela destina-se à valorização do professor no que se refere ao incentivo e financiamento para promover e desenvolver a formação continuada deste profissional. P15 argumenta que “falta muita coisa na escola, mas a gente têm os programas do governo (Estado) que, mesmo atrasando, a gente recebe. E é isso aí, e temos os projetos da escola, conseguimos fazer a escola caminhar e hoje somos os primeiros do IDEB aqui na Ceilândia”. É no núcleo de demarcações da língua que desvelamos, à luz dos docentes, o sentido do PROEITI:

Um desafio (P14).

Para mim, qualidade, porque eu vejo que ela é o que mais dá atenção para o público, de secretaria, de regional, e uma escola de ensino regular, de projetos, de alimentação, eu sinto que é diferente (P18).

Um sonho (P1).

Para mim o cuidado em geral (P11).

Comprometimento (P13).

Um sonho, porque lutamos por uma educação integral de 10 horas (P6).

Uma escola de inclusão social (P4).

Sonho porque nós temos muito que andar ainda, por exemplo, hoje para essa proposta dar um passo a mais, na minha visão, qual o próximo passo que teria que ser dado? Nós precisaríamos de professores mesmo, formados para as áreas diversificadas, primeiro ponto, não nós não precisaríamos abrir mão dos educadores

sociais de jeito nenhum, eles estão aqui para aprender então nós teríamos professor, formador, mais um educador de apoio, os dois lados ganharia, eu acho que o próximo passo, dentro da proposta do PROEITI seria esse (P9).

O estudo desvela que o PROEITI é “Um sonho” (P1), e é um sonho porque traz em sua raiz o “comprometimento” (P13) com a Educação Integral. O **sim** exprime uma ação, um movimento, uma realização, uma obra, porque quando os sujeitos sonham, quer dizer que acreditam que esse algo pode ser exequível, idealizado, concretizado e posto em prática. Quando isso acontece, esses sujeitos historicamente determinados passam a lutar para que esse sonho se torne realidade. Foram cinco anos de luta para que se chegasse a dezembro de 2017 com a publicação das diretrizes curriculares da SEEDF demarcando o escopo da Educação Integral – a oficialização do PROEITI, a partir de então constituído como **Programa**. Destarte, a palavra “lutamos” (P6) deixa as marcas da liberdade, pois é essa liberdade que impulsiona e move os sujeitos do PROEITI a uma ação emancipadora e transformadora.

Em prol de fomentar e contribuir para o desenvolvimento do PROEITI nas escolas públicas do Distrito Federal, findamos o estudo apresentando a construção do **Quadro 13**, que traz a ACPSP – Apontamentos de Caminhos e Possibilidades de Soluções no PROEITI:

Quadro 13 – (ACPSP) Apontamentos de Caminhos e Possibilidades de Soluções no PROEITI

PROEITI	<ul style="list-style-type: none"> • Ser parte do Programa Novo Mais Educação em todos os segmentos; • Ter uma organização de tempo e espaço para acontecer o planejamento principalmente com os dois professores de turmas; • Atender principalmente as famílias de vulnerabilidade social; • Promover espaços adequados para a aplicabilidade do programa; • Promover mudança na estrutura organizacional (coordenadores e supervisores).
Formação Do Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Promover formação integral; • Oportunizar a construção da autonomia no aluno em todo o currículo;
Mediação	<ul style="list-style-type: none"> • Criar projetos para integrar a família como parte da formação; • Oportunizar um diálogo aberto entre professores e gestores; • Desenvolver o trabalho docente em parceria com as Equipes Especializadas de Apoio e Aprendizagem; • Criar e mediar espaços para a integração e inclusão dos alunos especiais no programa PROEITI;
SEEDF no Trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilizar formação inicial e continuada para docentes atuantes no PROEITI nas regionais de ensino em que tem o programa de 10 horas; • Ofertar cursos que construam e aprimorem as competências e habilidades dos saberes da docência no PROEITI; • Considerar a Aptidão na seleção de professores para atuarem em escolas de PROEITI; • Promover a contratação de professores licenciados para a parte

	<ul style="list-style-type: none"> diversificada; Ter recursos necessários para a aplicabilidade do trabalho docente;
Práticas Docentes	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a pesquisa; Garantir o tempo de 10 horas em um espaço de desenvolvimento de organização da dimensão dos 8'tempos das Práticas necessárias ao Docente do PROEITI; Profissionalidade reflexiva em todo currículo teórico e prático; Promover Unidade Teoria e Prática; Promover Ação-Reflexão-Ação no planejamento e organização do ensinar;
Emancipação Docente	<ul style="list-style-type: none"> Promover a conscientização do trabalho docente; Ter liberdade de ensinar e aprender; Ter autonomia para desenvolver os saberes docentes e discentes; Promover a emancipação política; Promover ação humanizada, crítica e transformadora no ensinar;

Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo, (2018).

Esse quadro traz caminhos e soluções pensados para Educação Integral de 10 horas – PROEITI –, mas é, acima de tudo, uma carta que traz em suas linhas aquilo que um dia foi um “Sonho” e que hoje se faz vida. Um espaço em que os sujeitos – alunos e professores – são produtores de saberes. Enfim, é ensinando ao “outro” que “eu” aprendo, é ensinando ao “outro” que “eu” me transformo e é na transformação que me encontro e me transformo na emancipação de minha essência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar metodológico desenhado neste trabalho visou responder à questão central e aos objetivos propostos para a pesquisa. Embasados em autores que focam na emancipação, tratamos aqui sobre formação docente na Educação Integral vivida hoje no PROEITI, com o objetivo de esmiuçar e compreender o que vem a ser educação, trabalho e Educação Integral.

Como se configura a Educação Integral na contemporaneidade? Detemo-nos a compreender as categorias educação e trabalho. Essas duas categorias foram esboçadas nesta pesquisa sob a ótica da cidadania e da emancipação humana, princípios norteadores da Educação Integral no PROEITI. Defendemos isso porque acreditamos ser possível educar para a transformação plena do ser humano. Não somente a transformação enquanto homem, produto do meio e produtor de cultura, uma vez que escreve a sua própria história em linhas pouco nítidas, mas uma transformação que, se for trilhada com consciência, torna o ser parte viva de uma sociedade e a escola democrática e libertadora.

Visamos **delinear a Educação Integral expressa no documento de criação e execução do PROEITI/SEEDF**. Assim, abordamos a história da Educação Integral, mergulhando nas tendências pedagógicas para entender e interpretar o significado social da escola e sua configuração hoje no DF mediante a política pública do PROEITI. Não obstante, versamos ainda sobre o currículo do PROEITI a partir do PNME. Não poderíamos deixar de contemplar o currículo, uma vez que é sabido que a prática curricular na história da escolarização veio ocupando a cada dia o seu papel de ação política. Esse programa, posto em prática nas escolas do DF sob a ótica do PNME, foi um ganho porque, por meio dele, o PROEITI conseguiu se fortalecer e se consolidar. Também foi uma perda porque o professor foi obrigado a se direcionar por uma cartilha que determinou a sua prática pedagógica e a aprendizagem do aluno.

Quem são os docentes, discentes e familiares contemplados pelo PROEITI/SEEDF e o eles que pensam da proposta? Qual a importância do PROEITI/SEEDF para as famílias? Os objetivos **caracterizar os atores (docentes, discentes e familiares) envolvidos no processo educativo do PROEITI/SEEDF de 2 escolas públicas do DF e compreender o que pensam os principais atores envolvidos sobre a importância da Educação Integral expressa pelo PROEITI/SEEDF** responderam tais questionamentos. Nesse sentido, estamos nos referindo à consciência da prática, àquela em que percebemos a ação planejada do professor durante sua prática que desvela o saber mediante os ciclos de aprendizagem. A revelação da profissionalidade docente do PROEITI dá sinais de emancipação, tendo em

vista que o projeto não só contagiou a escola, professores, estudantes e a família, mas levou o trabalho para o caminho de uma prática docente reflexiva e mobilizadora. É nesta espiral que a totalidade pode ser desvelada, por possuir aspectos de conscientização, intencionalidade, integralidade, autonomia, humanização e transformação.

Qual o sentido das práticas docentes no PROEITI para a formação emancipadora? Para responder a esta questão, desenvolvemos outro objetivo, que visou **analisar as práticas e a formação dos docentes atuantes no PROEITI/SEEDF**, isto é, a categoria trabalho como uma ação intencional do homem nesse programa de Educação Integral de 10 horas. Destarte, o que delinea o Trabalho docente atualmente nesse programa é a profissionalidade. Consideramos que só podemos atribuir significado a esse papel quando, reconhecendo-o, tornamo-lo parte viva dos saberes, capacidades, identidade, ou seja, quando “eu”, enquanto sujeito histórico, submeto-me a conhecer “outro” espaço de trabalho, o de professor, para então mudá-lo, a partir ação-reflexão-ação.

A abordagem na análise das práticas do professor demonstrou que é primordial valorizar e vivenciar a coordenação e o planejamento como parte viva de sua formação docente. Ancorados nessa fundamentação é que acreditamos ter desvelado o PROEITI, considerando que este quebrou barreiras e superou limites para o exercício de uma prática docente e uma formação de autonomia do sujeito que estuda nessas escolas.

O estudo nos mostrou que a ação intencional do homem é o que leva o professor a pensar e agir no e com o mundo, porque lhe permite o ato de se objetivar e subjetivar os elementos que constituem o fenômeno concreto. Afinal os professores são conscientes das limitações proporcionadas pela SEEDF e buscam superar como podem estas barreiras no próprio chão da escola. Acreditamos que o Estado programou o PROEITI pensando que seria mais um “programazinho” com tempo limitado para acabar, mas não se deu conta da armadilha que preparou para si mesmo, porque as pessoas envolvidas no programa o abraçaram com toda força e assumiram a proposta, acreditando nessa transformação.

Percebemos que é na ação objetivada que encontro a contradição do professor pelo estranhamento onde nasce a reflexão; e é pelo seu trabalho que pode ocorrer a transformação. Nesse sentido, nos referimos ao trabalho humanizador que é vida e que não só liberta, mas também conscientiza e emancipa, pois:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE,1987, p.38).

Construímos os 8 Tempos (TE) das práticas necessárias ao docente do PROEITI porque acreditamos ser a totalidade do trabalho no exercício da formação integral do sujeito que está em uma escola de Educação Integral. Torna-se precípua o nascimento de mais 4 tempos para compor e formar os 12 Tempos (TE) das práticas docentes, no entanto essa é uma pesquisa que se revigorará no doutorado a partir dos saberes e práticas dos professores que atuam na Educação Integral.

Findamos acreditando ter atingido o objetivo geral deste estudo – **Analisar o sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI de duas escolas públicas do DF** – defendendo que é possível haver formação emancipadora nas práticas docentes do PROEITI. “Eu”, enquanto sujeito histórico e desumanizado, se me permitir me banhar nas águas de uma escola de PROEITI, posso, transformando-me, humanizar-me e atingir a emancipação de minha própria essência – a liberdade. E assim...

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na **ação-reflexão**” (FREIRE, 1987, p. 78).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika Christianne Sousa Pereira de. **Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA.** 2016.163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros: Trabalho, alienação e emancipação.** Campinas: Autores Associados LTDA, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da Pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In:* MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, p. 28-49, jan/jun 2003.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? *In:* PARO, Vitor Henrique (Org.) **A teoria do valor em Marx e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BIBLIA SAGRADA. **Bíblia Sagrada Ave Maria.** São Paulo: Editora Ave Maria, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In:* Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 27 de dezembro de 1971.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In:* Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Senado Federal (1988). **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Atualizado em julho/2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27-833.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. *In:* Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 21 jun. 2007, p. 7.

BRASIL. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Estabelece sobre o Programa Mais Educação. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 27 jan. 2010, p. 2.

BRASIL. **Currículo em Movimento Educação Integral.** 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Distrito Federal, fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 26 de jun. 2014, p. 1, edição extra.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação:** caderno de orientações pedagógicas. Ministério da Educação, Brasília, DF, Versão I., 2017.

CASTILHO, Mara Lúcia. O Discurso de estudante de licenciatura e negociação de identidades crítico-discursiva. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; Hora Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série - Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,** Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.,** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

CORÁ, Élsio José; TRINDADE, Letícia de Lima. Intersetorialidade e Vulnerabilidade no Contexto da Educação Integral. Educação em Revista Belo Horizonte. v. 31, n. 04, p. 81 – 94, Outubro-Dezembro 2015.

COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. **Linguística, Discurso e ensino.** Revista do GELNE, v. 4, n. 1, p. 1-6, 24 fev. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO, Silva Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. p. 90-134.

CURADO, Silva Pinheiro Cordeiro, Kátia Augusta. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 17 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>.

CURADO, Silva Pinheiro Cordeiro, Kátia Augusta. **Trabalho e Formação Docente.** 2018. Disciplina ministrada no curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017, capítulo I.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007.144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. A tessitura da docência universitária: o princípio. *In*: DIAS, Ana Maria I; LIMA, Maria da Glória S. B. **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectiva e desafios contemporâneos**. Teresinha: EDUFPI, 2013. p. 261-279.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. Relatório de Pós-Doutorado.2014. (Mestrado) – PPGE Faculdade de Educação Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto de Educação Integral em Tempo Integral PROEITI: Ampliando espaços, tempo e oportunidades educacionais**. Secretaria de Estado de Educação, Versão Preliminar, Brasília, 2013a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento Educação Integral**. Secretaria de Educação Distrito Federal, Brasília, DF, 2013b.

DISTRITO FEDERAL. **Síntese de Informações Socioeconômicas**, 2014 / Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Brasília: Codeplan, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018**. Brasília, Diário Oficial do Distrito Federal, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Inep, Brasília, DF, 2016.

FARIAS, I. M. S. de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERREIRA, Jaime Ricardo. Algumas reflexões sobre o processo de tornar-se professor. *In*: SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora UnB, 2014. p. 105-116.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Carlos Bauer, Ester Buffa (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, Ed. especial, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para A Liberdade e outros escritos.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica.** 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010. (p.11-27)

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Droit à l'éducation: solution à tous les problemes sans solution? Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovação em processo.** Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber livro editora, 2012.

GIBBS. Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157 a 164.

HUNGARO, Edson. Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In: CUNHA, C., VIEIRA DE SOUSA, J., SILVA, M. A. O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulos 1, 2, 9 e 10.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013. Cap. 5: Os conceitos de organização, gestão, participação e cultura organizacional, p. 83-98; Cap. 6: O sistema de organização e gestão da escola, p. 99-112; Cap. 7: Princípios e características da gestão escolar participativa, p. 113-122.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulo I.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, pp. 1-18, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, p. 16.

MAIA, Lucíola Andrade. A Pedagogia socialista de Makarenko: Notas pedagógicas. **Revista Dialectus**. N7 7, p. 68 – 81, Set/Dez, 2015.

MAKARENKO, Aton. **Poema pedagógico**. 2. ed. v. 1. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1980.

MARTINS, Ernesto Candeias. A (des)construção do saber educativo nos laços da teoria da educação. **Revista Lusófona de Educação**. n. 17, p. 49-64, 2011.

MARX, Karl. Terceiro manuscrito. *In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores) p. 7-54.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In: O Capital*. (Vol. I Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção mais valia). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 201 -210).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MELO, Lohanna Carrilho de. **A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral**: perspectivas e dilemas. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das licenciaturas em Educação do campo para as políticas de formação de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p.

NUNES, C. Anísio Teixeira:a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. VIEIRA, Fraga Livia. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. (p.19 a 62 / p. 153 a 190 / p. 211 a 229/ p.298 - 324).

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTA FAUSTINA, Maria Kowalska. **Diário**: A misericórdia na minha alma. 41. ed. Curitiba: Apostolado da divina misericórdia, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luís Sanfelice. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 1a.ed.Campinas-SP: Autores Associados / HISTEDBR., 2002, v. , p. 13-24.

SILVA, Antônia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Andreia dos Santos. **O papel do coordenador da Educação Integral do projeto PROEITI**. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Especialização em Coordenação Pedagógica), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues; RABELO, Danilo. **A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011)**. Revista Polyphonia: Revista de Educação Básica do Cepae (UFG), v. 22/2, jun./dez. 2011.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues; CAIXETA, André T. **Uma adolescência de prisões: o papel do orientador nos projetos educacionais da escola**. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais, v. n°4, p. 120-140, 2015.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues; NUNES, Maria Alice Melo. **Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Com Censo • 2ª Edição Especial • Nº 5, p. 50 – 58, • maio de 2016.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da Silva; DANTAS, Otilia A.N.A. Trabalho e a Educação Integral para além do capital: Estudos iniciais sobre o PROEITI – SEEDF. In: VII ENFOR SUP. II INTERFOR, 7, 2017, Palmas. **Anais eletrônicos**. Palmas: UFT, 2017.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da Silva; DANTAS, Otilia A.N.A. O PROEITI como política de educação integral nas escolas do Distrito Federal: reflexões e perspectivas. In: **III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação**, 3, 2018, Braga – Portugal. Braga: Universidade do Minho, 2018.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da Silva; DANTAS, Otilia A.N.A. O currículo da Educação Integral e do PROEITI/SEEDF sobre a ótica do PNME: Memórias e reflexões de uma prática docente. In: **Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje**, 2018, Paris. Paris: Universidade Paris Diderot, 2018.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da Silva; DANTAS, Otilia A.N.A. O currículo da Educação Integral e do PROEITI/SEEDF sobre a ótica do PNME: Memórias e reflexões de uma prática docente. In: *Práticas docentes, metodologias e inclusão: um olhar desde a complexidade da Escola à universidade*. Espanha: Jenny Patricia Acevedo-Rincón (ed.), 2019.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. 8. ed. Porto Alegre: Sociologia, 2006. nº. 16, jul/dez, p. 20-45.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação. *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 109-132.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 95-168.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOJNAR, Irena. **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rofrigues (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

YORDAKY, Wagner. A autogestão como princípio educativo: a educação no contexto da economia solidária. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

APÊNDICE A – QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA

TEMA - O sentido da Educação Integral expresso nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora?

OBJETIVO GERAL - Analisar o sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI de duas escolas públicas do DF.

Questões Secundárias 1 e 2	Objetivo Específico 1	Técnicas de Pesquisa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se configura a Educação Integral na contemporaneidade? 2. De que modo se constitui o PROEITI na SEEDF? 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Delinear a Educação Integral expressa no documento de criação e execução do PROEITI/SEEDF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica e documental; • Categorias (historicidade, educação, trabalho, educação integral, PROEITI, função social da escola, emancipação).
Questões Secundárias 3 e 4	Objetivo Específico 2 e 3	Técnicas de Pesquisa
<ol style="list-style-type: none"> 3. Quem são os docentes, discentes e familiares contemplados pelo PROEITI/SEEDF e o que pensam da proposta? 4. Qual a importância do PROEITI/SEEDF para as famílias? 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Caracterizar os atores (docentes, discentes e familiares) envolvidos no processo educativo do PROEITI/SEEDF de 2 escolas públicas do DF; 3. Compreender o que pensam os principais atores envolvidos sobre a importância da Educação Integral expressa pelo PROEITI/SEEDF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário (Família) e entrevista (Coordenador), • Análise de Discurso Crítica; • Categorias (historicidade, totalidade e contradição).
Questão Secundária 5	Objetivo Específico 4	Técnicas de Pesquisa
<ol style="list-style-type: none"> 5. Qual a formação dos docentes do PROEITI e como se desenvolvem suas práticas. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Analisar as práticas e a formação dos docentes atuantes no PROEITI/SEEDF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica e documental • Grupo Focal com professores; • Análise de Discurso Crítica; • Categorias (trabalho, mediação, contradição, práticas docentes na educação integral e formação continuada docente).

Território da pesquisa – Duas escolas públicas do DF que atuam com o PROEITI no Ensino Fundamental I.

Sujeitos da pesquisa – Professores, Familiares dos alunos, Coordenador do curso do 4º ao 5º ano do Ensino fundamental I.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O Sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI: Formação emancipadora?”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Simone da Conceição Rodrigues da Silva – mat. 17/0169936, orientada pela Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “ analisar o sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI de duas escolas públicas do DF”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de sessão de Grupo Focal, responder entrevista e questionário e autorizar observações em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de quatro meses e não pretendemos atrapalhar a rotina da instituição, mas, discretamente, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas otiliadantas@unb.br.

Simone da Conceição Rodrigues da Silva simonne.conceicao@gmail.com (992826763).

- Concordo em participar desta pesquisa.**
 Não concordo em participar desta pesquisa.

NOME COMPLETO: _____

CPF _____ DATA ____/____/____

ASSINATURA _____

Agradecemos sua colaboração!
 Brasília, agosto de 2018.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES DOS ALUNOS DE PROEITI

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



Tema da pesquisa: O sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI: Formação emancipadora?

Mestranda: Simone da Conceição Rodrigues da Silva.

Orientanda: Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES DOS ALUNOS DE PROEITI

Nome do estudante: _____ **Idade:** _____
Ano\turma: _____ **Naturalidade:** _____
Cidade onde reside: _____

IDENTIFICAÇÃO

- 1) Número de filhos que estudam na escola? _____
- 2) O estudante utiliza meio de transporte para chegar a sua escola? Qual? _____
- 3) Quantas pessoas moram na residência? _____
- 4) Sua residência é: () Própria () Alugada
- 5) Quem é/são os principais responsáveis pelo estudante? _____
- 6) Qual grau de escolaridade dos responsáveis? _____
- 7) Qual a profissão dos responsáveis? _____
- 8) Turno de trabalho dos responsáveis: _____
- 9) Qual a média de renda da família? _____
- 10) Algum membro da família é beneficiário de Programas sociais do Bolsa Família?
 () Sim () Não Quantos? _____

SOBRE O PROEITI

1) Por que a família optou pela escola integral de 10 horas?

- () Para ficar longe da rua
 () Para aprender mais
 () Para poder trabalhar
 () Não sei responder

2) Ser PROEITI é?

- () Uma forma de garantir ao meu/minha filho (a) o desenvolvimento de todas as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.
 () Uma oportunidade dos pais poder trabalhar.
 () Uma educação inclusiva onde a criança tem a chance de sair das ruas e aprender mais e ser alguém na vida.
 () Não sei responder.

3) Como a família vê o PROEITI hoje na comunidade?

- Um complemento da escola e uma educação assistencialista.
- Um momento para aprender mais, as crianças vivenciam cultura, esporte, aprendem a ler e escrever.
- Foi um ganho significativo para a comunidade, pois foi uma forma de tirar as crianças das ruas e podermos ir trabalhar tranquilos.
- Não sei responder.

4) O que mudou depois que o PROEITI foi implantado em sua comunidade?

- Não mudou nada, não vejo diferença da escola de 5 horas.
- Meu filho/a aprendeu mais, aprendeu a desenvolver habilidades artísticas, a cuidar da horta, a mexer no computador, aprendeu outra língua, sobre ética e cidadania, melhorou o comportamento, etc.
- Hoje meu filho(a) tem mais autonomia.
- Não sei responder.

5) O que precisa mudar para melhorar o PROEITI na escola? Por quê?

- Os professores.
- O espaço físico da escola.
- A participação da família.
- Não sei responder.
-

6) O que a família espera hoje de uma de Educação Integral de 10 horas?

- Afastar o meu filho (a) da rua.
- Aprender mais.
- Ter mais autonomia.
- Outra _____
-

**7) Hoje o PROEITI possibilita transformações na vida do aluno? () Sim () Não
Quais?**

- Para ficar longe da rua.
- Para aprender mais.
- Sanar as dificuldades de aprendizagem do meu filho(a).
- Emprego.
- Não sei responder.
- Outra _____
-

**8) Depois que seu filho está no PROEITI ele ficou mais independente? () Sim () Não
Por quê?**

- Sabe ler, escrever e contar.
- Sabe ir a diferentes lugares.
- Aguçou a curiosidade.
- Não mudou em nada.
- Não sei responder.

9) As atividades esportivas vivenciadas nas aulas de educação física e no centro olímpico são:

- Ruim .
- Ótimas .
- Cansativas .
- Não sei responder.

10) As atividades e oficinas realizadas na parte diversificadas são:

- Ruim.
- Ótimas.
- Cansativas.
- Não sei responder.

11) Como você avalia a alimentação oferecida na escola:

- As refeições são bem balanceadas.
- O lanche é excelente.
- Meu filho não gosta do lanche.
- Não sei responder.

12) Se você pudesse escolher a escola de seu filho para qual escola preferia:

- A escola regular de 5 horas.
- A escola de PROEITI de 10 horas.

Agradecemos a colaboração,
Brasília – DF, 2018.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



Tema da pesquisa: O sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI: Formação emancipadora?

Mestranda: Simone da Conceição Rodrigues da Silva.

Orientanda: Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1) Nome completo: _____

2) Endereço residencial: _____

3) Idade: _____ Telefone: _____ Sexo () M () F

4) Formação acadêmica:

Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso:	Curso:	Curso:	Curso:	Curso:
Ano de ingresso e conclusão:				
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:
Título do Projeto	Título da Monografia	Título da Monografia	Título da Dissertação	Título da Tese
Palavras chaves:				

Disciplina/curso sobre Educação Integral				
--	--	--	--	--

5) Situação funcional:

Efetivo ano de ingresso na SEEDF _____ Contrato

6) Ano e turma que está atuando no ano de 2018: _____

7) Quantos alunos possui na turma? _____

8) A turma é:

II (Integração Inversa) Inclusiva Classe Comum

9) Já ocupou algum cargo além do de professor? Sim Não

Qual? _____

10) Você já trabalhou em escola de Educação Integral? Sim Não

Por quantos anos? _____

Agradecemos a colaboração,

Brasília – DF, 2018.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO PROEITI

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)
 Universidade de Brasília (UnB)



Tema da pesquisa: O sentido da Educação Integral nas práticas dos docentes do PROEITI: Formação emancipadora?

Mestranda: Simone da Conceição Rodrigues da Silva.

Orientanda: Otília Maria da Nóbrega Alberto Dantas

Roteiro de entrevista

Identificação:

Nome: _____

Função na SEEDF: _____

Formação acadêmica: _____

- 1) Quando nasceu o PROEITI? E Quem criou o PROEITI?
- 2) Qual o sentido e as intenções de criar o PROEITI mesmo tendo já escolas de Educação Integral no DF?
- 3) O PROEITI é projeto ou pré-projeto?
- 4) Qual a relação do PROEITI com o PNME?
- 5) Qual a expectativa e o cenário do PROEITI nos próximos anos?
- 6) Como a escola escolhe aderir o PROEITI?
- 7) Um estudo feito e o envolvimento da comunidade para ser PROEITI?
- 8) O que os alunos gostam mais do PROEITI?
- 9) Como se dá a escolha desses professores para trabalhar em uma escola de PROEITI?
- 10) Aspecto negativo do PROEITI?
- 11) O que fazer para mudar essa realidade?