

Educação integral em jornada ampliada: *narrativas dos/as professores/as da rede pública de ensino*

Integral education in extended journey:
narratives of public school teachers

Educación integral en jornada extendida:
relatos de maestros/as de la red pública de enseñanza

 **DIOVANE DE CÉSAR RESENDE RIBEIRO***

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba- MG, Brasil.

 **REGINA MARIA ROVIGATTI SIMÕES****

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba- MG, Brasil.

 **WAGNER WEY MOREIRA*****

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba- MG, Brasil.

RESUMO: Este trabalho é recorte de uma investigação, em nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, desenvolvida em 2019. Participaram 17 profissionais da Rede Municipal de Ensino de Uberaba- MG, que atuavam com as turmas da educação em tempo integral I do Programa de Educação em Tempo Integral. Tivemos como objetivo geral analisar as percepções que os/as professores/as regentes das turmas e professores/as responsáveis pelas oficinas dos anos iniciais

* Doutorando em Educação pela mesma instituição. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO. Professor efetivo do ensino fundamental (anos iniciais) e da educação infantil na Prefeitura Municipal de Uberaba- MG. *E-mail:* <diovane.resende@uberabadigital.com.br>.

** Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO. *E-mail:* <rovigatisimoes@uol.com.br>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas . Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO. Bolsista Produtividade em Educação – CNPq. *E-mail:* <weymoreira@uol.com.br>.

na escola de tempo integral possuem quanto à educação integral. Como objetivos específicos buscamos compreender o significado de educação integral para os/as docentes e identificar quais os pontos de convergência e divergência quanto à prática pedagógica proposta para/pela educação integral. Utilizamos a entrevista narrativa para construção do material empírico, a partir do relato das experiências pedagógicas dos/as docentes. Para análise, utilizou-se a técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Como resultados encontramos professores/as em processo de transição de pensamento e prática, modificando suas identidades profissionais para se adequarem ao que as legislações, literatura e políticas públicas apontam para a educação integral como concepção macro das políticas, programas e projetos educacionais.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Jornada Ampliada. Professores/as. Experiências Pedagógicas.

ABSTRACT: This article is part of an investigation developed in 2019 at the master's level of the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro. 17 professionals from the Municipal Teaching Network of Uberaba, MG, who worked with the Full-time Education I classes of the Full-Time Education Program, participated in the research. The general objective was to analyze the perceptions that the teachers of the classes and the teachers responsible for the workshops of the initial years in full-time school have regarding integral education. As specific objectives, we sought to understand the meaning of integral education for teachers and identify the points of convergence and divergence regarding the pedagogical practice proposed for/by integral education. We used narrative interviews to construct the empirical material based on the report of the teachers' pedagogical experiences. For the analysis, the technique of elaboration and analysis of units of meaning was used. As a result, we found teachers in a process of transition of thought and practice, modifying their professional identities to adapt to what the legislation, literature and public policies point to integral education as a macro conception of educational policies, programs and projects.

Keywords: Integral Education. Extended Journey Education. Teachers. Pedagogical Experiences.

RESUMEN: Este trabajo forma parte de una investigación de maestría del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro, desarrollada en 2019, con la participación de 17 docentes de la Red Municipal de Educación de Uberaba- MG, Brasil, que trabajaban con los grupos de la educación a tiempo completo I del Programa de Educación a Tiempo Completo. Tuvimos como objetivo general analizar las percepciones que tienen los/as docentes regentes de las clases y los/as docentes responsables de los talleres de los años iniciales en la escuela de tiempo completo sobre la educación integral. Como objetivos específicos, buscamos comprender el significado de la educación a tiempo completo para los/as docentes e identificar los puntos de convergencia y divergencia en cuanto a la práctica pedagógica propuesta para/por la educación integral. Utilizamos la entrevista narrativa para construcción del material empírico, a partir del relato de las experiencias pedagógicas de los/as docentes. Para el análisis se utilizó la técnica de elaboración y análisis de unidades de significado. Como resultado, encontramos a los/as maestros/as en un proceso de transición de pensamiento y práctica, modificando sus identidades profesionales para adecuarse a lo que la legislación, la literatura y las políticas públicas apuntan a la educación integral como una macro concepción de las políticas, programas y proyectos educativos.

Palabras clave: Educación a tiempo completo. Educación de jornada extendida. Maestros/as. Experiencias pedagógicas.

Introdução

A educação integral deve estar presente tanto nas turmas em tempo parcial quanto nas de jornada ampliada. Ela figura enquanto concepção de educação, a qual entende a importância de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitiva, social, ética, física, estética, lúdica e biológica dos seres humanos, em uma perspectiva horizontal e colaborativa (GUARÁ, 2006).

A ampliação da jornada escolar pode caminhar na perspectiva de desenvolvimento integral. Para Gadotti (2009), toda instituição formal de ensino deve desenvolver seu trabalho pautado na educação integral, independente da organização e funcionamento da jornada escolar estendida. Ampliar o tempo de permanência dos/as educandos/as na ou sob a tutela da escola e/ou outros espaços formativos significa corrigir discrepâncias históricas, especialmente com os/as alunos/as matriculados/as em escolas públicas e que

muitas das vezes não possuem acesso aos bens culturais, esportivos e sociais para contribuir com o desenvolvimento de suas capacidades.

A escola, enquanto instituição privilegiada, dispõe de condições técnicas para a execução de ações educativas e pedagógicas para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, tendo os/as professores/as como importantes articuladores/as desse processo.

Os/as docentes, por sua vez, são os/as profissionais mediadores/as e com maiores competências para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de ações formativas dos/as educandos/as, podendo pautar o seu trabalho a partir das diretrizes curriculares, das proposições do projeto político pedagógico da escola e dos saberes locais e culturais dos/as educandos/as.

Por estar em condição privilegiada, a percepção dos/as professores/as sobre programas de ampliação de jornada ampliada constitui-se rico objeto de estudo; por serem, ao mesmo tempo, produtos e produtores/as das suas práticas, construindo seus saberes a partir das experiências escolares.

Este trabalho é o recorte de uma investigação em nível de mestrado, desenvolvida com professores/as do Programa de Educação em Tempo Integral – Proeti, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba em Minas Gerais, com o objetivo de analisar as percepções que os/as professores/as regentes das turmas e professores/as responsáveis pelas oficinas dos anos iniciais na escola de tempo integral, possuem quanto à educação integral. Estabeleceu-se como objetivos específicos: a) compreender o significado de educação integral para os/as docentes, e b) identificar, a partir das narrativas sobre as experiências pedagógicas dos/as professores/as, quais os pontos de convergência e divergência quanto à prática pedagógica proposta para/pela educação integral.

Em um primeiro momento, é apresentado o cenário da pesquisa, bem como o caminho metodológico percorrido, em que utilizamos a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008; GALVÃO, 2005) como método para a construção do material empírico.

Posteriormente, a partir da análise feita por meio da técnica de elaboração e análise de unidades de significado (MOREIRA, SIMÕES & PORTO, 2020), são estabelecidas as discussões tendo como base os resultados da investigação.

A construção do material empírico contou com narrativas de 17 professores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberaba- MG, que atuavam, no ano de 2019, em turmas do 1º ao 5º ano do Proeti.

Cenário da pesquisa e caminho metodológico

O município de Uberaba- MG oferta, desde 2002, o Programa de Educação em Tempo Integral – Proeti, o qual foi estabelecido pela Lei Municipal nº 3.832, homologada em 18

de outubro de 2002 (UBERABA, 2002). São publicados, anualmente, portarias e instruções normativas para regulamentar a organização e o funcionamento das instituições municipais que oferecem turmas em jornada ampliada. Conforme a legislação vigente no período de desenvolvimento desta pesquisa (UBERABA, 2019), as disciplinas da Base Nacional Comum aconteciam no turno matutino, direcionadas pelos/as professores/as regentes de turma e de Educação Física, totalizando 25 h/a por semana, e as atividades complementares ocorriam no horário oposto, sendo ofertadas 15 h/a semanais, divididas em três eixos: a) Acompanhamento pedagógico; b) Arte e cultura e c) Esporte educacional.

As investigações para a construção deste trabalho aconteceram entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2019. Em um primeiro momento houve o mapeamento dos/as professores/as atuantes com as turmas do 1º ao 5º, com o intuito de conhecer o perfil dos/as profissionais. Elaborou-se um questionário *online* para ser acessado e respondido pelos/as docentes. A partir desse mapeamento, os/as professores foram convidados/as a participar da etapa seguinte da pesquisa, constituída pelas entrevistas narrativas.

Houve o apoio da diretoria de ensino da secretaria de educação do município de Uberaba- MG, a qual encaminhou às unidades escolares de Ensino Fundamental o *link* de acesso do formulário para ser respondido nos primeiros quinze dias daquele mês. Ao final do prazo, contabilizou-se apenas três respostas, das quais uma não atendia aos critérios, por atuar com a Educação Infantil, e, das outras duas, apenas um/a dos/as docentes manifestou interesse em participar da pesquisa. Estendeu-se o prazo por mais quinze dias e não houve alteração no número de participantes.

Diante da baixa adesão, optou-se por convidar pessoalmente os/as docentes atuantes no Proeti para participarem da investigação. Foram definidos como critérios de inclusão os seguintes itens: a) atuar com as turmas do 1º ao 5º ano da educação em tempo integral I da rede municipal de ensino; b) estar ou ter atuado em atividade com turmas de educação em tempo integral I de 2014 em diante; c) ser professor/a regente de turma de Educação Física ou das oficinas dos eixos previstos para as atividades complementares. A partir desta abordagem, conseguimos com que 17 professores/as aceitassem participar da investigação.

Após a definição dos/as participantes, as entrevistas foram agendadas. A construção do material empírico ocorreu a partir do método entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008; GALVÃO, 2005).

As entrevistas aconteceram em locais previamente combinados entre o pesquisador e os/as professores/as informantes – PI. Seguimos as orientações de Sandra Jochelovitch & Martin W. Bauer, e de Cecília Galvão (2005) para aplicação da técnica e construção do material empírico. A entrevista foi dividida em quatro fases: a) iniciação: esclarecimento do método, funcionamento da entrevista e a utilização de uma linha do tempo sobre a organização e funcionamento do Proeti como estímulo visual; b) narração central: entrevista propriamente dita, com a utilização de um gravador e realização a seguinte

indagação *exmanente*: “Discorra sobre suas experiências pedagógicas enquanto professor regente de turma/professor de Educação Física/professor das oficinas do eixo com as turmas de tempo integral I da rede municipal de ensino”; c) fase das perguntas: momento de diálogo a partir de questionamentos feitos pelo pesquisador com base nos fatos narrados durante a segunda pergunta; e, d) Fase conclusiva: registro no caderno do diálogo entre pesquisador e informante após finalizar a gravação da entrevista. Na última fase foram esclarecidas dúvidas pelo entrevistador e acrescentadas informações conforme os fatos lembrados pelo/a entrevistado/a e não ditos na segunda fase.

Durante a pergunta *exmanente* não realizou-se interferências, apenas a escuta. O momento de questionamentos ocorreu após a ‘*coda*’ – quando os/as informantes finalizavam suas narrativas com um aceno. Realizou-se a leitura da pergunta geradora aos/às participantes, com tempo para pensarem na resposta e, em seguida, repetiu-se a questão com o gravador ligado para registro da narrativa. A partir das respostas, foram anotados os principais pontos que chamaram a atenção e, após a finalização, iniciou-se a fase de questionamentos. Concluída a gravação, em uma conversa descontraída, as dúvidas sobre as falas dos participantes durante a gravação foram esclarecidas e as informações anotadas em um caderno.

Para a análise do material empírico, foi utilizada a técnica de elaboração e análise de unidades de significado desenvolvida por Wagner Wey Moreira, Regina Simões & Eline Porto (2005).

A pesquisa foi autorizada pelo parecer de nº 1.343.986, emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Os/as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a utilização das informações fornecidas por eles/as para os fins desta investigação. Consta no documento a garantia do anonimato dos/as informantes, os/as quais foram identificados/as no trabalho por nomes fictícios.

Histórias narradas: resultados, personagens e discussões

Os/as 17 docentes entrevistados/as têm idade entre 27 e 59 anos e todos/as são licenciados/as. Destes/as, nove também são formados/as pelo curso normal, em nível médio, e, dez com pós-graduação *lato sensu*. Do total, 16 trabalhavam a mais de um ano com as turmas de educação em tempo integral I do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, sendo que 13 eram do sexo feminino e apenas quatro do sexo masculino.

Atribui-se aos/às informantes nomes de personagens de histórias literárias e cinematográficas, igualmente professores/as, para identificá-los/as.¹

Na tabela 1, os/as informantes estão agrupados/as conforme a área de atuação dentro do Programa de Educação em Tempo Integral – Proeti, da rede municipal de ensino,

sendo: G1, professores/as regentes de turmas responsáveis por ministrar os componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, exceto Educação Física (PI.1-PI.5); G2, professores/as da oficina de natação realizadas em espaço extraescolar (PI.6-PI.10); G3, professores/as de Educação Física e das oficinas do eixo Esporte Educacional (PI.11-PI.15); G4, professor/as da oficina do eixo Educação Patrimonial (PI.16) e G5, professor/as da oficina do eixo Acompanhamento Pedagógico (PI.17). Com a exceção da oficina de natação, as outras são ministradas por profissionais vinculados/as às próprias unidades de exercício da função.

Também estão as respostas para a pergunta “Discorra sobre suas experiências pedagógicas enquanto professor regente de turma/professor de Educação Física/professor das oficinas do eixo com as turmas de tempo integral I da rede municipal de ensino”. Após o levantamento dos indicadores de cada resposta, foram agrupadas e transformadas em unidades de significado – US, associando as narrativas conforme as convergências entre elas.

Para os fins deste artigo, trouxemos apenas parte dos resultados da investigação, os quais tratam dos seguintes assuntos: a) desenvolvimento profissional e a prática docente (unidades 1 a 9) e b) planejamento, desenvolvimento e organização pedagógico-didática (unidades 10 a 19). A seguir, a tabela 1 apresenta os resultados das respostas dos/as PI.

Tabela 1: Percepções dos/as professores/as informantes quanto ao programa

Unidades de significado (US)	Professores/as informantes (PI)																	%
	G1					G2					G3					G4	G5	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Desenvolvimento profissional e a prática docente																		
1. Reflexão e mudança da prática		X	X	X		X		X		X	X				X			53
2. Formação profissional: carências	X	X		X	X									X		X		40
3. Professor/a regente: referência disciplinar e afetiva		X	X				X							X		X		33
4. Afetividade entre professor/a e estudante						X	X		X	X					X			33
5. Múltiplos papéis e integração docente	X						X									X	X	27
6. Tempo escolar limitado		X	X				X											20
7. Cobranças e responsabilização docente	X		X		X											X		20
8. Desgaste docente					X													7
9. Imposição, autoritarismo e carência material														X				7
Planejamento, desenvolvimento e organização pedagógico-didática																		
10. Ludicidade, sequência e tecnologia		X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	80
11. Tempo formativo limitado		X	X				X	X										27
12. Integração, interdisciplinaridade e multidisciplinariedade							X							X		X		20
13. Planejamento flexível				X							X	X						20

Unidades de significado (US)	Professores/as informantes (PI)																	%
	G1					G2					G3					G4	G5	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
14. Projetos interdisciplinares e ocupação de espaços										X		X	X					20
15. Carência de diretrizes e orientações	X	X			X													20
16. Contextualização e ampliação do conhecimento				X								X				X		20
17. Processos avaliativos descontextualizados				X								X						13
18. Desenvolvimento social, afetivo, motor e orgânico								X				X						13
19. Gestores/as participativos/as													X					7

Fonte: RIBEIRO, 2020.

Seguindo a organização da tabela, optou-se por apresentar as discussões das narrativas a partir de dois subitens, conforme os agrupamentos das US.

Desenvolvimento profissional e a prática docente

Para início de conversa, recorreremos à citação de Carlos Marcelo (2009, p. 9), o qual nos ajuda a justificar o agrupamento das US. Para o autor, “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores” e, ainda para o autor, “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções”.

Assumir e ser associado a múltiplos papéis sociais (familiares, por exemplo), a mudança na prática pedagógica ao iniciar o trabalho com o programa, o/a professor/a regente de turma ser referência para os/as alunos/as e as carências da formação profissional foram os pontos mais recorrentes nas narrativas dos/as participantes.

Por meio das narrativas, pudemos identificar a mudança no perfil dos/as docentes ao iniciarem a atuação profissional no programa. Precisaram reformular estratégias para fomentar as capacidades dos/as educandos/as matriculados/as em turmas de jornada ampliada. A professora Grwell, por exemplo, relatou a sua dificuldade em modificar a sua identidade ao trabalhar com as classes dessa modalidade.

“É um peso muito grande pra nós professores e além de tudo nós somos muito cobrados, o que eu acho errado, porque se a gente está no tempo integral, todas as vezes que é pra... chega final de ano... “a Enri tem perfil pra tempo integral”... tenho sim, porque aprendi a lidar com os alunos de tempo integral. Não pode ser tudo igual no regular aquela coisa maçante, sabe? Tem que ser uma coisa mais leve, mais prazerosa, mais lúdica, e isso cansa, isso cansa. Como eu sou uma professora mais assim “à moda antiga” eu gosto mesmo é de ensinar. Sabe? É continha, é multiplicação, então nós vamos decorar. É português, vamos fazer, copiar... textos não pode copiar mais, mas tipo assim, pro aluno saber escrever e ler. Agora de forma lúdica, aquela coisa de brincar aprendendo já não é comigo. Eu tenho muita dificuldade. Aprender eu estou aprendendo” (Grwell).

Ainda na linha de atuação profissional, McGonagall ponderou sobre a avaliação feita por ela ao longo da sua prática pedagógica para poder se adequar ao trabalho com as turmas em jornada ampliada, primando pelo lúdico, pelo aproveitamento do tempo para explorar com mais profundidade temáticas ou conteúdos curriculares. A reflexão sobre sua prática oportunizou a mudança do seu perfil e se adequou ao trabalho com o tempo ampliado. Locckhart mencionou a sua experiência com o jogo de xadrez, mas enfatizou a constante busca por conhecimento e as mudanças de estratégias para conseguir trabalhar com os/as educandos/as matriculados/as nas turmas do programa. Hooch relatou o quanto modificou seu trabalho após a experiência.

“Eu comecei assim a olhar diferente porque eu via que o problema deles é bem maior que os meus, que eu não tenho problemas em vista dos deles, porque tem criança que já foi molestada, violentada, tem criança que entra... pelos dizeres que eles comentam comigo eu tenho certeza que sofrem violência. Então pra mim, eu trato eles diferente mesmo, eu fico querendo ser uma “mãezona” pra eles. Tudo o que eles pedem eu procuro agradá-los porque eles já não têm nada na vida” (Hooch).

A sensibilização da docente frente a situação do/a aluno/a desencadeou nela outra percepção quanto a sua própria vida e abriu possibilidades para outros relacionamentos com eles/as. Percebe-se, no entanto, os/as professores/as, mesmo por escolha, desempenhando papéis não correlatos com a sua função. A partir dos relatos, questionamos qual a função social da escola e qual a função dos/as profissionais da educação dentro das políticas de educação integral.

Isa Maria Guará (2006) afirma que, nenhuma política subsidiada por esta concepção consegue ser efetivada isoladamente. Moacir Gadotti (2009), ao relatar a experiência dos Centros Integrados de Educação Permanente – CIEPs, chama a atenção para programas que desejam abranger responsabilidades diferentes da sua. Para o autor, as instituições formais de ensino devem se preocupar com a sua função de ensinar.

As ponderações dos/as autores/as não deslegitimam a potencialidades das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento integral dos seres humanos. No entanto, dentro de uma ação intersetorial, é importante compreender quais as possibilidades e responsabilidades dos/as profissionais e das instituições formais de ensino no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações.

Ao propor a ampliação da jornada escolar, nota-se o quanto a organização e o funcionamento do Proeti repercutiram na mudança da identidade dos/as profissionais participantes deste estudo. Afinal,

os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o papel da educação e se propõem a reorientá-la, através da educação integral, a primeira tarefa é entender os aspectos da dinâmica social, política e cultural que permeiem as práticas educativas. Visto que são claras as mudanças que acontecem na consciência e na identidade profissional dos educadores, o que já de coincidente também passa pelo fato de educadores e educandos perceberem-se sujeitos de direitos (JULKO-VSKI & CAMPOS, 2013, p. 344).

Os/as professores/as relataram as alterações em suas práticas ao terem contato com as turmas de tempo ampliado, devido às especificidades no atendimento e às orientações para o exercício profissional deles/as. Apontaram carências formativas para o desenvolvimento do trabalho nesta modalidade. Na percepção da professora Babbling,

“ainda tem muita coisa para ser feita, ainda não tá sendo assim 100%. Falta muito, mas muito mesmo... uma coisa preparo dos profissionais, porque eu acho, [...], que nós professores que fizemos Pedagogia não “tamos” preparado para dá oficina não, no meu pensar, sabe? Porque, não é despreparo também que tem a Rede, ainda, porque um dia eles pedem uma coisa,

outro dia pede outra, outro dia pede outra. Pelo menos tinha que ter um preparo da coordenação, sabe? (Babbling).

Na mesma vertente, a professora Watson, responsável pela oficina de Educação Patrimonial, ao discorrer sobre a sua experiência, relatou o interesse quanto a formações mais específicas para o seu trabalho.

Eu acho muito válido esses dois anos que estão acontecendo, e mesmo tendo pouco tempo, as formações que nós tivemos foram, assim, válidas. Eu gostaria também que a Educação Patrimonial, ela abrange os quatro: dança, música... O curso, por exemplo, se tivesse um curso mais voltado para a música, para teatro... específico de cada um para a gente poder ir fazendo, pelo menos um de cada vez, né? Não tô assim, um para música, um só para música, um só... Se oferecesse formação, específico para cada um. Eu gostaria de ampliar essa formação aí. Tá? (Watson).

As narrativas das docentes indicam uma possível carência de ações formativas, por parte da rede municipal de ensino, destinadas a auxiliar os/as profissionais no desempenho de suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre este tema, chama a atenção o fato de os/as professores/as perceberem o tempo como fator limitante, o que parece exigir deles/as adaptações na prática pedagógica. Os/as PI do G1 relataram o encurtamento da carga horária dos/as alunos/as para atender o horário do almoço e a alternância entre os componentes curriculares e as oficinas como influência, negativa, no desenvolvimento das atividades.

No G2, o professor Hagrid e a professora Hooch encontraram na organização do tempo o limitador do desenvolvimento da prática de natação. Mesmo com a carga horária de três módulos consecutivos, apenas 50 minutos eram aproveitados em atividades. Os/as docentes, nesse caso, precisaram adequar suas práticas ao período disponível para o trabalho. Na US 11 o tempo limitado também aparece nas narrativas, em especial quando se referem ao planejamento e desenvolvimento das atividades propostas para as turmas de tempo integral. Para a professora Grwell, os horários fracionados e com o encurtamento do tempo de permanência dos/as educandos/as na escola ocasionam prejuízos ao/a docente e na aprendizagem dos/as alunos/as.

“Este ano foi uma perda total, eu acho que... eu fiquei só o mês de fevereiro, não quis ficar mais, porque achei tudo muito complicado, tudo muito, é... sabe assim? Os meninos perdidos, os professores perdidos, a indisciplina cresceu muito com relação a essas oficinas, diminuíram as aulas, mas também diminuiu muita coisa, a qualidade eu acho que não é a mesma. A gente, enquanto professora regente na parte da manhã, não temos muito tempo pra ficar com os meninos, principalmente na parte de alfabetização nós não temos muito tempo. Aí chega a tarde a professora tem que trabalhar de forma lúdica nestas oficinas que têm cinquenta minutos, também eu acho que deixa muito a desejar porque a professora não consegue. Até que ela vai colocar o menino sentado pra poder explicar pra ele o que tem que acontecer, pronto... ela já tem que sair de novo e já tem que chegar na outra sala. Eu não concordo com isso não. Este rodízio. Principalmente com os meninos do primeiro ano, eles estão aprendendo agora, estão entrando no ensino fundamental agora” (Grwell).

A secretaria de educação tinha adotado, desde o ano de 2014 (UBERABA, 2014), a estratégia de permanecer com o/a professor/a dos anos iniciais atendidos pelo programa como regentes de suas turmas tanto no turno matutino como vespertino. Isso possibilitava a alternância entre as oficinas e os componentes curriculares e, também, a permanência do/a docente com o mesmo grupo de alunos/as, mesmo havendo a oferta das atividades complementares também em ambos os períodos.

A partir do ano de 2019, houve uma nova orientação, retornando com a atuação dos/as professores regentes de turma apenas no turno matutino e a oferta das atividades complementares no turno vespertino. Percebe-se como isso influenciou nas identidades dos/as profissionais, as quais são (re)construídas para se adequarem às orientações deliberadas pelas legislações responsáveis pela regulação e funcionamento do programa. As mudanças exigem nova formatação das suas práticas, de acordo com o contexto educacional vigente. Para Marcelo,

temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p.12).

No vasto ambiente vivido, em que as relações acontecem de maneiras distintas e de acordo com as situações aparentes, não se pode limitar a existência de apenas uma identidade. O autor traz a perspectiva de sub-identidades que confluem para constituir a identidade do/a docente, as quais “têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem”. É importante que estas identidades não entrem em conflito, o que geralmente acontece “quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho” (MARCELO, 2009, p. 12).

Os conflitos são aparentes quando os/as docentes percebem as carências formativas, na tentativa de intercambiar as diretrizes do programa com a realidade das salas de aula e seus princípios enquanto seres humanos. A ampliação do tempo também parece interferir nos conflitos identitários descritos pelos/as docentes. A proposta de ampliar a jornada escolar das crianças deveria ser estratégia para descentralizar a escola como único espaço formador, valorando outros territórios; isso em uma perspectiva multissetorial (CAVALIERE, 2007), o que possibilitaria a articulação entre outros saberes, setores e espaços educativos.

Planejamento, desenvolvimento e organização pedagógico-didática

Ao tratar das US relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e organização pedagógico-didático identifica-se os fatores influenciadores das transformações nas identidades dos/as professores/as, que podem estar associadas às propostas de trabalho lúdico, sequencial e tecnológico presente em suas narrativas.

Moody demonstra a mudança de estratégias com a oficina de xadrez ao perceber a dificuldade dos/as educandos/as em se apropriar dos conceitos básicos do jogo. Optou pela contação de histórias e atividades envolvendo o corpo, como a vivência do sentido diagonal e horizontal, ao pedir para os/as educandos/as caminharem na linha, introduzindo as noções preliminares do jogo.

Quanto à tecnologia, os professores Watson e Locckhart a utilizavam para exemplificar os conteúdos trabalhados com as crianças, ou, até mesmo introduzir conhecimentos específicos das oficinas. Watson usou as ferramentas ao apresentar o patrimônio material existente no município, por exemplo. Locckhart abordava os conceitos de xadrez por meio da reprodução de filmes.

Os/as professores/as regentes de turma, do G1, citaram o trabalho com brincadeiras, receitas e confecção de jogos como estratégias em suas práticas. Interessante destacar a atuação da professora do G5, Minzhi, nas oficinas do eixo Acompanhamento Pedagógico, a qual reaproveita materiais descartados para a confecção de jogos matemáticos com o intuito de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Nas atividades de leitura, trabalhou com o folclore brasileiro e promoveu a integração, inclusive, com os/as professores regentes de turma.

“Utilizamos, como eu disse, jogos... que utilizei boliche, o próprio material dourado, a calculadora que nós inventamos com garrafa pet, que os alunos tinham a oportunidade de realizar as operações utilizando o material concreto, então houve um crescimento muito grande. Na parte de leitura também eu vi um avanço muito satisfatório também. Eu acredito muito no apoio dos professores regentes, porque o nosso trabalho isolado, não faz muito... o efeito é menor, por que ele não pode ser um trabalho isolado. Eu trabalhei muito em parceria, principalmente com uma das turmas e que eu vi que foi mais satisfatório, houve um crescimento maior com parceria, com professor regente, então... tendo este avanço, esta participação dos pais, da própria escola, porque material, às vezes a gente ouve muito falar da falta de material didático, de material que a escola forneça. Mas trabalho com sucata, com até participação dos alunos, traga uma garrafa, traga uma sucata que tem em casa. Igual eu trabalhei o sistema monetário, eles trouxeram várias embalagens, então, a própria participação dos alunos, a gente consegue desenvolver um trabalho sem material concreto comprado, digamos assim” (Minzhi).

Dumbledore discorreu sobre um trabalho sequencial com a oficina de judô, por meio de atividades contextualizadas com a cultura oriental. Dentre as ações desenvolvidas, destacou a realização de um festival da cultura japonesa. Na ação, promoveu a integração com outros/as docentes da unidade, os quais, conforme o professor, se envolveram

na promoção do festival. McGonagall relatou o desenvolvimento de jogos matemáticos durante o período em que os/as professores/as regentes ministravam as oficinas do eixo Acompanhamento Pedagógico, e permaneciam o dia inteiro com as crianças, o que era possível antes da alteração na legislação de 2019. Na época, aprofundava os conceitos trabalhados por meio da produção de materiais com os/as educandos/as.

Os/as PI do G2 também relataram atividades para estimularem o desenvolvimento das crianças com a prática da natação. Bess exemplifica:

“a criança mistura o aprender com o brincar, e aí é onde a gente tenta juntar os dois: o aprender e o brincar pra aula ficar mais prazerosa, senão a criança não vai voltar, porque pra ela realmente é um momento de lazer. Então é uma experiência onde você aprende a lidar com isso, trazer o lúdico pra sua aula” (BESS).

Ainda nas narrativas dos/as professores/as do G2, apresentaram a opção por nomenclaturas como ‘jacaré morto’ e ‘como a perna do sapinho’ para os movimentos a serem ensinados e realizados pelas crianças durante a prática de natação.

Estimular o imaginário das crianças, presente nas exemplificações dos/as docentes em suas experiências, representa a organização das oficinas e até mesmo dos componentes curriculares obrigatórios, a partir de práticas diversificadas e lúdicas, com usos de diferentes recursos e estratégias. No entanto, as integrações entre os/as professores/as aparecem nos relatos deles/as quando são necessárias as intervenções disciplinares dos/as regentes de turma ou as dificuldades de desenvolvimento das crianças. Em sua narrativa, o professor Hadrig relatou sua interação com os/as profissionais regentes de turma por meio de terceiros, os quais acompanham as crianças para a prática de natação e são, muitas das vezes, os únicos meios de comunicação entre os/as profissionais.

O professor Dumbledore discorreu sobre as possíveis conexões entre os/as professores/as, mas respeitando as áreas de atuação de cada docente para não gerar melindres. A docente Honey justifica a sua frustração por não ser integrada ou receber propostas de atividades interdisciplinares entre ela e outros/as profissionais do programa.

A multidisciplinariedade e a fragmentação do conhecimento são desafios a serem superados pelas escolas de jornada ampliada com a concepção de educação integral em suas propostas pedagógico-curriculares. Apenas ampliar o tempo e diversificar o currículo são insuficientes para o desenvolvimento integral. Para Adriana Salete Julkovski & Antônio Valmor de Campos (2013), “aumentar a jornada diária de permanência na escola sem objetivos de humanização, infraestrutura mínima e debates na comunidade escolar é cumprir mera formalidade, jogar com vidas humanas e pleitear votos em eleições” (p. 342), e complementam, “ampliar somente o tempo de permanência na escola, sem priorizar estudos, reinventar processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios, bem como perpetuar o desrespeito à diversidade, é uma ação vazia, paternalista com objetivos alienatórios (p. 345)”.

Para além de aumento da carga horária, as possibilidades de formação e integração precisam ser revistas e articuladas para a proximidade entre os atores da comunidade educativa ser efetivada durante o processo. A defesa pelo protagonismo dos/as educandos e professores/as no processo de desenvolvimento humano se dá pelo fato de ambos serem produtos do sistema e, ao mesmo tempo, o caminho para as reformas sociais e de vida tão solicitadas pela sociedade-mundo (MORIN, 2017, 2012), nas quais o divisionismo e dualismo entre os saberes são rompidos, emerge a humanidade nos seres humanos e ocorre a intertransdisciplinaridade do saber. Nesse caminho, é importante

reorientar as práticas educativas visando à garantia do direito à educação, conforme pesem as legislações vigentes, ou seja, transformar a teoria em práticas coerentes e comprometidas. Essas questões são objeto de debate no cenário educacional. A função da escola, da docência e da Pedagogia amplia-se a medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, ao avanços tecnológicos e as novas tecnologias da informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação são preceitos presentes ao se propor uma educação em tempo integral (JULKOVSKI & CAMPOS, 2013, p. 344).

Diante dos relatos dos/as docentes sobre suas práticas, mesmo com discursos apontando alguns trabalhos em conjunto, é identificada a ausência de ações integradas e integradoras entre eles/as e, porque não, envolvendo a comunidade educativa. A integração oportuniza a troca, a construção, o fazer democrático, o coletivo, a horizontalidade, a aproximação, a complexidade. Isso pode possibilitar a representação dos membros da comunidade, destacando suas especificidades, convergindo o exercício das práticas para efetivar os princípios de intertransculturalidade e da intertransdisciplinaridade, propostos por Gadotti.

A interculturalidade pressupõe uma filosofia pluralista, uma atitude de escuta permanente e a ideia da construção de sociedades plurais nas quais se reconhece e se valoriza o direito à diferença. A interculturalidade favorece a superação da violência, cometida principalmente contra os mais pobres, os homossexuais, as mulheres, os negros, as crianças etc. [...] Se, pela interculturalidade, valorizamos as diferentes culturas, pela intertransculturalidade defendemos também a necessidade de realçar o que há de comum entre elas e que está na base de tudo o que é humano, dando maior sentido à educação que nasce das relações estabelecidas entre as pessoas e, destas, com todos os ecossistemas.

A interdisciplinaridade é um passo necessário da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade mostra o que há de comum entre as diferentes disciplinas. Com esses dois conceitos, a escola enriquece muito o seu currículo e o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico. A transdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas as articula numa totalidade concreta. É importante acrescentar ainda que a adoção e implantação de um projeto de educação integral não devem sobrecarregar os professores. Não se trata de aumentar o seu tempo de trabalho, mas, muito mais, de utilizar esse tempo de forma diferenciada. Por isso, não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da

comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral (GADOTTI, 2009, p. 103-104).

Educar integralmente não é uma responsabilidade restrita ao/a professor/a, mas envolve e compete a outros atores da comunidade educativa. Para além de meros executores das políticas públicas, os/as profissionais da educação, em especial os/as docentes, bem como os outros segmentos de uma comunidade educativa, são os atores com condições de, ao desenvolver as propostas, também avaliar e, se preciso, redirecioná-las.

Considerações finais

É preciso aprofundar e desenvolver outras investigações sobre a temática, envolvendo outros segmentos e profissionais, pois este trabalho representa as percepções de apenas 17 docentes atuantes no Programa de Educação em Tempo Integral. A partir de suas narrativas, há alguns pontos que são interessantes para a consolidação de políticas públicas do município de Uberaba, destinadas à educação integral, seja em tempo parcial ou ampliado.

A partir dessa investigação percebe-se, nas narrativas dos/as docentes, a transição da identidade profissional e das suas práticas, aproximando-se, cada vez mais, com o que a literatura, legislações e políticas públicas atualmente apontam como o ideal para instituições de ensino que trabalham a partir da perspectiva da educação integral. A ampliação do tempo não é fator *sine qua non* para o desenvolvimento de um trabalho que estimule as capacidades e potencialidades humanas.

Também é importante reavaliar os processos formativos, colaborativos e de construção das propostas de educação em jornada ampliada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, incluindo os/as docentes nessas etapas, por terem condições de contribuir para a elaboração e desenvolvimento das propostas com esta modalidade de ensino.

A educação integral é um conceito consolidado teoricamente e que na atual década vem sendo incorporada nas práticas pedagógicas das instituições e sistemas de ensino, não sendo diferente no município de Uberaba-MG.

Recebido em 18/09/2021; Aprovado em 23/12/2021.

Notas

- 1 Os quais são: (PI.1) Bathsheba Babbling; (PI.2) Catarina Roque; (PI.3) Enri Gruwell; (PI.4) Minerva Ross McGonagall; (PI.5) Pomona Sprout; (PI.6) Rolanda Hooch; (PI.7) Rubeus Hagrid; (PI.8) Septima Vector; (PI.9) Stacey Bess; (PI.10) Sybill Trelawney; (PI.11) Alastor "Mad-Eye" Moody; (PI.12) Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore; (PI.13) Anne Sullivan; (PI.14) Gilderoy Lockhart; (PI.15) Jenny Honey; (PI.16) Katherine Watson; e (PI.17) Wei Minzhi.

Referências

- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações e processos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec | Nova Série*, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).
- JOCHELOVICH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: vozes, 2008. Cap. 6. p. 90-113. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.
- JULKOVSKI, Adriana Salet & CAMPOS, Antônio Valmor de. A educação integral e seus desafios. In: CORÁ, Elso José; LOSS, Adriana Salet & BEGNINI, Sergio (Org.). *Contribuições da UFFS para Educação integral em Jornada Ampliada*. Chapecó: UFFS, 2012. p. 341-352.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciência da Educação*, Taubaté, n. 8, p.7-22, abr. 2009.
- MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina & PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Brasília, v. 13, n. 4, p.107-114, 2005.
- MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Tradução de: Juremir Machado da Silva, 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de: Juremir Machado da Silva, 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RIBEIRO, Diovane de César. *Educação integral e suas histórias: com a voz os professores da rede pública de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.
- UBERABA. *Portaria nº 0003, de 27 de março de 2019*. Estabelece as normas para a organização e o funcionamento da Educação em Tempo Integral nas Unidades de Ensino da Rede Municipal. Uberaba, 2019.
- UBERABA. *Portaria Interna Semec nº 009, de 21 de março de 2014*. Regulamenta a organização e o funcionamento da Educação em Tempo Integral, e a Jornada Ampliada nas Escolas de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Uberaba, 2014.
- UBERABA. *Lei nº 8.382, de 18 de outubro de 2002*. Autoriza instituir no Município de Uberaba, o programa "Educação em Tempo Integral" nas escolas municipais, e contém outras disposições. Uberaba, 2002.