

NA TEIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE TEMPOS PEDAGÓGICOS NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DO PROEITI -SEEDF

Simone da Conceição Rodrigues da Silva¹
Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

Otília Alves da Nobrega Alberto Dantas²
Universidade de Brasília

RESUMO

O estudo em tela objetiva analisar o sentido da Educação Integral expresso a partir dos tempos necessários às 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) delineando categorias, no ensejo de encontrar vestígios de emancipação da prática pedagógica. A pesquisa pauta-se pela Análise de Discurso Crítica para o tratamento dos dados. As conclusões apontam que os 8 Tempos (TE) das práticas necessárias ao docente do PROEITI desenha o que seja a totalidade do trabalho no exercício da formação integral do sujeito que está em uma escola de Educação Integral. Deste modo, quando há um planejamento humanizado, uma ação docente política, é possível haver formação emancipadora nas práticas docentes do PROEITI.

Palavras-chave: Educação Integral versus PROEITI; Práticas docentes.; Emancipação.; Tempos das práticas.

IN THE WEB OF INTEGRAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL TIMES IN THE PRACTICES OF PROEITI TEACHERS – SEEDF

ABSTRACT

The study on screen aims to analyze the meaning of Integral Education expressed from the necessary times the practices of teachers of PROEITI (Program of Integral Education in Full Time) of two public schools in DF (Distrito Federal). The methodology, of a qualitative nature, takes as a method Dialectical Historical Materialism (MHD) outlining categories, in the opportunity to find traces of emancipation from pedagogical practice. The research is guided by Critical Discourse Analysis for the treatment of data. The conclusions point out that the 8 Tempos (TE) of the necessary practices for the PROEITI teacher draws what the totality of the work in the exercise of the integral formation of the subject that is in an Integral Education school. In this way, when there is a humanized planning, a political teaching action, it is possible to have emancipatory training in the teaching practices of PROEITI.

Keywords: Integral education versus PROEITI; Teaching practices; Emancipation; Practice times.

¹ Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela (UnB). Pedagoga pela Faculdade Fortium. Professora pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, Brasil. QR 211, Conj. E Casa 33 Santa Maria, Brasília, Brasil. CEP: 72511.151 ORCID: [0000-0001-8569-568](https://orcid.org/0000-0001-8569-568). E-mail: simonne.conceicao@gmail.com.

² Doutora, mestra e graduada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). PhD em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora efetiva da Faculdade de Educação da UnB. ORCID: [0000-0002-5164-2543](https://orcid.org/0000-0002-5164-2543). Correio eletrônico: otiliadantas@gmail.com.

EN LA RED DE EDUCACIÓN INTEGRAL: LA PERSPECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DE TIEMPOS PEDAGÓGICOS EN LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DEL PROEITI - SEEDF

RESUMEN

El estudio en pantalla tiene como objetivo analizar el significado de Educación Integral expresado desde los tiempos necesarios las prácticas de los docentes de PROEITI (Programa de Educación Integral a Tiempo Completo) de dos escuelas públicas en el DF (Distrito Federal). La metodología, de naturaleza cualitativa, toma el materialismo dialéctico (MHD) como un método que describe las categorías, en la oportunidad de encontrar rastros de emancipación de la práctica pedagógica. La investigación se guía por el análisis crítico del discurso para el tratamiento de datos. Las conclusiones señalan que los 8´Tempos (TE) de las prácticas necesarias para el docente PROEITI dibujan lo que es la totalidad del trabajo en el ejercicio de la formación integral del sujeto que se encuentra en una escuela de Educación Integral. De esta forma, cuando hay una planificación humanizada, una acción docente política, es posible tener una formación emancipatoria en las prácticas docentes del PROEITI.

Palabras clave: Educación integral versus PROEITI. Prácticas docentes. Emancipación. Tiempos de práctica.

INTRODUÇÃO

Sonhos e utopias que levam ao exercício das práticas pedagógicas em uma escola de Educação Integral: gatilhos que podem transformar por completo o PROEITI. Esta produção é uma síntese de nossa dissertação (AUTORA, 2019) e do ensaio apresentado e publicado no Congresso Educação y Aprendizaje (AUTORA, 2019). O estudo visa analisar o sentido da Educação Integral expresso a partir dos tempos necessários às práticas dos docentes do PROEITI (Programa de Educação Integral em Tempo Integral) de duas escolas públicas do DF (Distrito Federal).

Para motivar a reflexão, tomemos a afirmação de Dourado (2016, p.34): “A Meta 16 no Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a garantia a todos os profissionais da educação básica à formação continuada em sua área de atuação”. Este modo nos deu ânimo para discutirmos, desde o início deste estudo, sobre a relevância da formação continuada para a consolidação da Educação Integral, especialmente esta constituída no Distrito Federal - DF que, em particular, foi banhada pelas ideias de Anísio Teixeira.

A importância da Educação Integral também 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”. O PROEITI caracteriza-se por ser uma ação inclusiva que além de promover a integração da pessoa no ensino, também a inclui na sociedade, visto que pode ser movida pelo caminho de novas práticas e saberes. No âmbito educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Educação Integral, pela via do PROEITI, define-se como um processo, mediado pelo professor, que tende à formação integral do indivíduo constituído de práticas que “valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 3). 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”.

No PROEITI, as práticas pedagógicas se evidenciam como primordiais para a formação integral do educando na medida em que o aprender é resultante das experiências oriundas da relação sociocultural espelhadas na escola, permitindo o processo de intencionalidade da aprendizagem e do trabalho pedagógico mediante uma ação crítica. Sobre isto encontramos em Franco (2015, p. 605) a seguinte afirmação: “Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.” Nesse entendimento, o PROEITI tende a se configurar em torno de diferentes saberes próprios dos sujeitos e daqueles que serão apreendidos no decorrer de sua formação valorizando e aprimorando a práxis.

O estudo foi consolidado em bases qualitativas a partir de uma abordagem crítica, interpretativa e descritiva proporcionando uma análise mais detalhada e concreta do objeto. O grupo focal, recurso metodológico fundamental a este estudo, nos permitiu, com segurança, selecionar os participantes conforme critérios pré-estabelecidos, uma vez que estes devem possuir conhecimento e envolvimento com o tema para que a própria vivência possa servir de âncora a fim de materializar a pesquisa mediante as experiências vividas. Com a intenção de gerenciar os dados, fizemos uso de 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 nos permitiu compreender as relações e traços pertinentes ao processo de construção do PROEITI, bem como das relações políticas e de poder, de modo que o sujeito da pesquisa pode expressar aquilo que de fato ajudou a constituir o PROEITI no DF. Vale salientar, que o Grupo Focal foi aplicado no segundo semestre de 2018 com 19 professores de duas escolas que adotaram o PROEITI como política.

Considerando 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. Partindo desta afirmação indagamos: Qual o sentido dos tempos pedagógicos nas práticas dos docentes da Educação Integral do PROEITI?

PRÁTICA DOCENTE PEDAGÓGICA E TRANSFORMADORA

A prática pedagógica é considerada por Arroyo (2003), como a essência na luta pela humanização das condições de vida dos indivíduos nos processos de formação. Também conhecida como epistemologia da prática profissional, seu fazer pedagógico se consolida em um conjunto de saberes articulados e utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho, cotidianamente (TARDIF, 2000; AUTORA, 2007). No processo de aprimoramento da prática docente, assumimos a formação continuada como um processo que tende ao desenvolvimento profissional. Para Cruz (2017, p. 31), 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 ocorre no processo de 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 também, um roteiro para o ofício de professor

da escola de Educação Integral, (PERRENOUD, 2000). Reforçando os argumentos os quais descortinamos desde então, Libâneo (2013, p. 14) 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, podendo diante desse processo, viver numa sociedade organizada e consolidada 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-se como a figura central que oferta oportunidades para que este educador consiga relacionar sua formação inicial com a continuada. Sobre isso Autora (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 desde a formação inicial estendendo-se a continuada é o repertório para a formação do sujeito expresso na figura do professor, permitindo assim uma prática pedagógica transformadora. Logo, é a formação continuada que viabilizará ao docente do PROEITI consolidar 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.

A HISTÓRIA DO PROEITI: MEMÓRIAS QUE DESVELAM O PROEITI NA FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Situada em um núcleo do Distrito Federal, a cidade de Ceilândia, até final de 2018 possuía um total de 97 escolas constituídas de Centros de Educação Infantil (CEI) e de Centros de Ensino Médio (CEM). Até agora, o programa PROEITI esteve presente em 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) (SILVA, 2019).

A escola de Educação Integral PROEITI, a qual pesquisamos, reflete a realidade da região e 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 de estudantes. Finalmente, em agosto de 2013, após receber uma visita dos responsáveis por gerir e cuidar da educação de Brasília, destinou-se à implementação 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 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.

Ao implementar-se o PROEITI na escola, 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. (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. (P1)

Analisamos que na categoria historicidade “**não é**” equivale a **igual** (P2); cada escola de PROEITI tem a sua realidade que faz permear o processo pedagógico no trabalho docente, e esse, irá se constituir diante do trabalho como fins pedagógicos, (FRIGOTTO, 2009). Para a escola de PROEITI de Ceilândia, nascer foi muito difícil, “**deu muito errado**” (P1). A palavra “**errado**” configura no discurso a categoria história, trazendo um sentido de avanço e superação, ao pular as barreiras e encontrar no embrião da comunidade escolar as “**adaptações que são próprias da escola**” (P1). Esta afirmação nos faz lembrar Frigotto (2001, p.17). Para ele:

Os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles.” As condições não escolhidas referem-se a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que nos condiciona. Não se trata, porém, de uma estrutura e superestrutura produzidas por uma casualidade do tipo das forças da natureza, mas de um processo teleológico tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos. Tratam-se, pois, de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos (FRIGOTTO, 2001, p. 17).

E, assim, nas entrelinhas das contradições superando os entraves políticos e educacionais, a escola de PROEITI investigada demonstrou, em sua historicidade, que no princípio, certamente houve erros que proporcionaram aos professores, gestores, alunos e pais compreenderem a realidade de uma escola de PROEITI e, assim, encontrarem o verdadeiro caminho a seguir em prol de uma educação de qualidade, como bem-diz Frigotto (2009, p. 190), “Tomado o trabalho como processo que cria e recria o ser humano, ele não é redutível às formas históricas, sob as sociedades de classe que cindem o gênero humano, ao trabalho escravo, servil e capitalista”.

Percebeu-se que “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” (P2). Neste discurso, encontra-se sinais de emancipação expressa na linha destacada, dado que a partir do momento em que os professores tomam consciência da realidade social ao qual passa a escola de PROEITI e por meio dela se deseja aplicar a sua prática pedagógica diante das disciplinas, das avaliações, dos planejamentos, dos projetos de leitura, da horta, de matemática, de xadrez, dentre outros, reconhecem na ação-reflexão-ação o movimento dialético que os levam a identificar lacunas e dificuldades que não são supridas pelas instruções que a própria SEEDF construiu.

Tal contradição aparece pelo fato de que o processo de ensino e aprendizagem, a construção histórica, social e a política da escola de PROEITI devem partir da própria territorialidade em que a comunidade está inserida. Assim, homens e mulheres que fazem a história da escola de educação integral tendem a transformá-la deixando de ser um trabalho alienado para ser uma prática pedagógica consciente e construída coletivamente, afinal, para Marx (2004), o homem é um ser histórico que transforma a sociedade por meio do trabalho. Fundada em 1964, a Escola Classe na qual pesquisamos nasceu sem planejamento, passando 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, 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, e depois dessas reuniões todas, ai nós resolvemos abraçar o Proeiti dentro da nossa proposta. (P9).

No discurso (P9) “**nós** resolvemos abraçar o Proeiti dentro da nossa proposta”, percebe-se que o termo nós se infere não só aos professores, gestores, administrativos, mas a todos os sujeitos históricos envolvidos com a implementação do PROEITI na escola, ou seja, alunos, pais e a comunidade em geral. Todo o discurso reafirma a relação do envolvimento coletivo dos **nós**. Em suma, é na categoria historicidade em uma relação dialógica que é possível explicar as formulações ideológicas a partir da práxis material vivenciada por uma escola de PROEITI, (MARX e ENGLELS, 1999).

Em 2013, convidada a assumir o PROEITI, a escola integra-se a este programa e passa a ofertar à comunidade de Taguatinga uma Educação Integral de 10 horas. E este espaço foi o que fez inúmeras crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social saírem das ruas, para estudar e desfrutar de uma educação que vai além das destrezas e das competências. Uma educação capaz de conduzir 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. A criança passava a tarde toda no chão, então foi uma criança que a gente resgatou e que saiu daqui ativa, 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), ações como estas 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, a aprender, a desenvolver suas habilidades, a ser sujeito da sua própria educação são princípios que engemham a escola de PROEITI.

Com o intuito de compreender a formação do trabalho docente, levantamos as seguintes questões: como o professor escolhe trabalhar em uma escola de PROEITI? E como acontece a seleção destes professores? Com os professores pesquisados, tivemos as seguintes respostas:

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, tampouco de uma escola de Educação Integral de 7 horas, gerida por um professor por turma. O professor, na maioria das vezes, escolhe trabalhar em uma escola de PROEITI sem conhecimento algum daquela realidade. Todavia, a rotina é diferente das outras escolas. É preciso que os docentes, assumam, organicamente, o processo pedagógico daquela escola. Este profissional docente tem uma função fundamental diante de sua prática, guia reflexivo para estudantes e professor durante a consecução dos processos de ensino e aprendizagem podendo interferir significativamente na construção dos saberes (SACRISTÁN, 1999).

O programa, desde a sua origem, tem alcançado conquistas importantes referentes ao processo de ensino e aprendizagem, dado que a Secretaria de Estado e Educação do

Distrito Federal – SEEDF é obrigada a contratar dois professores por turma do PROEITI. O estudante, no segundo turno, continua sendo acompanhado 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, 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 têm 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 Proelti. (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).

Os discursos demonstram que para o PROEITI pode haver algum desacordo em relação à parceria de trabalho entre os professores. No discurso do P1, o **não** aufere um sentido negativo alusivo à “acomodação”, pois nota-se que os professores estão acomodados a trabalharem sozinhos e quando se deparam com algo novo resistem em se adaptar. 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 coletivamente no PROEITI por um ano letivo ou mais. Percebeu-se, no discurso, que se a escolha não for adequada, 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”, peçam transferência para outra escola.

No relato da P9, tornou-se atinente que o PROEITI, apesar desse entrave que enfrenta todos os dias, “é apaixonante também”. À medida em que o professor passa a conhecer a proposta se identifica de imediato, assume o projeto e inicia-se um novo ciclo com vistas a contribuir com a transformação dos diferentes atores envolvidos na organização pedagógica da escola, principalmente com seus pares, os docentes. Daí germina o “**casamentinho**” (P1) ou o “**casamento super certo**” (P5). É preciso dissipar essa cultura de que a prática docente se faz em uma ação solitária, haja vista que o cenário tem ratificado que “o projeto, que funciona em educação integral, é o Proeiti” (P9).

Destarte, uma cultura ainda ausente no PROEITI é a falta de encontro entre os dois professores regentes da turma justificada pelas alterações realizadas pela coordenação sem consulta prévia dos envolvidos. 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 conversariam, 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 consolidação dessa parceria, deste “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. Aqueles que atuam no turno matutino têm entre terça e quinta-feira, no horário vespertino, para coordenarem, momento em que o seu colega professor estará ministrando aula. Por outro lado, para os docentes que atuam na regência durante o horário vespertino têm os mesmos três dias da manhã para coordenarem. Nota-se no discurso da P9 que “a própria secretaria tirou isso, então como é que a gente faz para o grupo todo se reunir? **Inviável**” (P9).

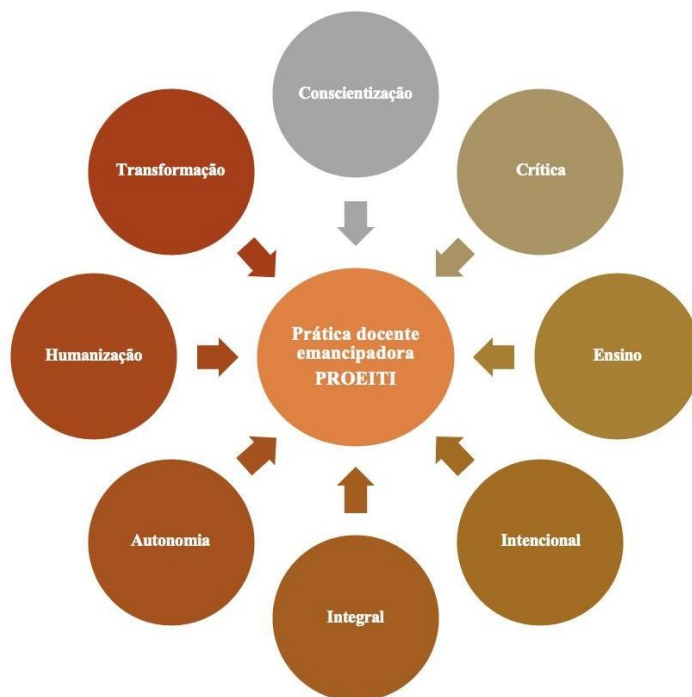
Para Monteiro (2001, p.35) “O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado.” É inviável uma prática docente na educação integral a partir de um trabalho constituído por uma perspectiva alienante e tal ação resulta em prejuízos para a educação conforme apresentado na (**Figura 01**).

FIGURA 1 – Dificuldades dos professores de turma no PROEITI



Fonte: Construído pela autora a partir da pesquisa de campo (2018); AUTORA (2019).

FIGURA 2 - O sentido das Práticas Docente no PROEITI: Uma Formação Emancipadora?



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

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 regida por um currículo comum. 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, pois a prática docente acontece mediante a conscientização, a criticidade, a intencionalidade, a formação integral e a autonomia.

Todavia, enquanto nos discursos dos professores envolvidos, nota-se que a prática se encontra envolta ao PROEITI, pois afirmam ser um programa que promove a emancipação de estudantes e de professores, contraditoriamente, os gestores (coordenadores) vinculados à escola não têm dado a atenção devida, como destaca P9. Estes profissionais 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 utópico.

Também encontramos nos discursos os termos “**mas**” e “**o ensinar tem que ser mais light**” (P5). Tais expressões evidenciam a objeção e a perda do sentido em alguns momentos da prática docente. Felizmente, encontramos em outros discursos sinais de práticas emancipatórias, destacado no excerto 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.

O ato de ensinar é uma forma de trabalho concreto e vivo. Todavia, o docente pode não ser consciente da objetivação e do reconhecimento da interiorização do seu trabalho de docente, bem como do ensinar como produto e o professor como produtor. O ensinar no PROEITI não tem que ser “mais light”, e sim humanizador. É preciso organizar o trabalho

pedagógico e curricular da escola de PROEITI para que os espaços e tempos sejam agregados em um contexto ‘objetivador’ 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 quando se transforma em mercadoria a sua força de trabalho”. O professor alienado não consegue enxergar a escola como um espaço de humanização. 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, como o Estado idealiza a aplicação do PROEITI numa escola que desenvolve uma carga horária de 10 horas onde, teoricamente, “a criança só estuda não descansa” (P5).

Diante desse cenário, acreditamos que o sentido das práticas pedagógicas do PROEITI se encontra na materialidade do trabalho dos docentes. Um trabalho com fins pedagógicos que traz formas de ser do ser, sua ação intencional que o leva a produzir saberes e formar sujeitos não só para o mercado de trabalho, mas para a vida. Por isso é preciso pensar as práticas pedagógicas hoje em uma escola de PROEITI concebendo as contradições desse fazer docente e da educação integral, cujo, “o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico” (Lukács, 1978, p. 3).

Logo, o sentido das práticas docentes deve nascer de uma ação política, histórica e cultural e esse emaranhado constitui parte integrante da totalidade da escola. Some-se a tudo isto, o professor, um indivíduo em si que se constitui a cada dia na história, na relação e, na prática social do seu trabalho.

O PROEITI E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INERENTES A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Sabemos que o PROEITI adotou dois modelos de educação integral. O primeiro, a carga-horária da escola ocorre durante 7 horas, que atende somente a uma pequena parcela da escola, mais precisamente os 4º e 5º anos. O segundo modelo a carga-horária acontece em 10 horas ocupando dois turnos diários, configurado pelo modelo do PROEITI.

O estudo em tela nos indagou a seguinte questão: há necessidade de se implementar no sistema público do DF modelos distintos de Educação Integral? O PROEITI, efetivamente, 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. Portanto, não faz sentido a existência de dois modelos de Educação Integral, dado que o PROEITI, uma Educação Integral de 10 horas, atende perfeitamente a “**todos**” da instituição de ensino, sem exclusividade. A materialização do PROEITI, mesmo já existindo escolas de Educação Integral no DF, na visão de Guará (2001, p.77) é fundamental por que a:

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

Para os docentes pesquisados trata-se de uma política de educação humanizadora e, por essa razão, é 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. Tem problema? Tem, mas também tem as coisas boas, e as coisas boas, elas favorecem muito o estudante. (P3).

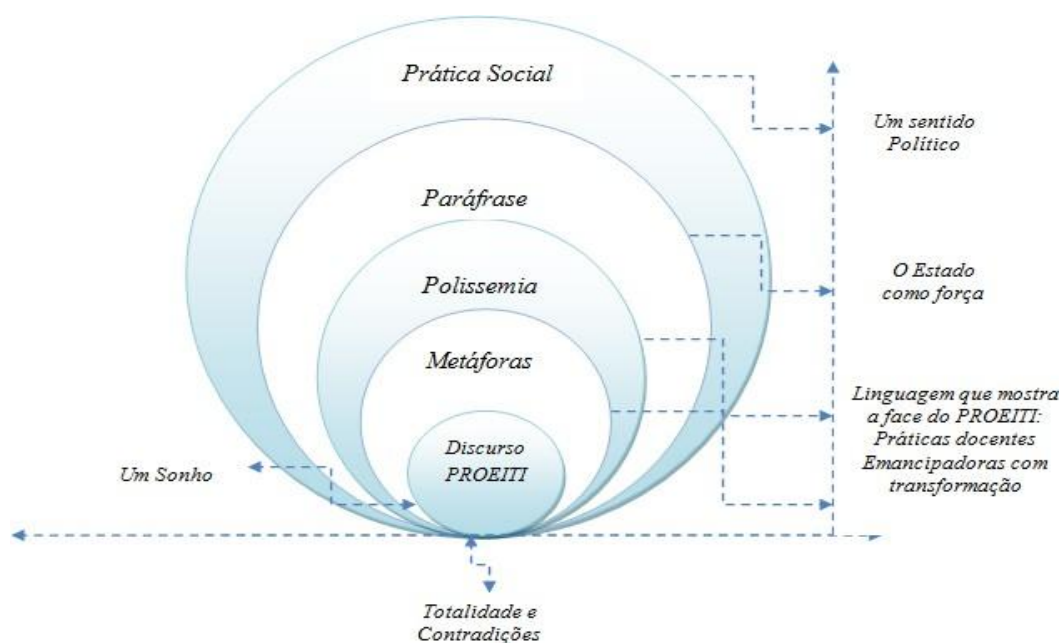
Os desenhos também. Uma sala de computador, uma quadra coberta, tudo isso a gente acha que faz diferença (P4).

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.

A **Figura 3** conceitua o núcleo de demarcações que encontramos nos discursos dos familiares e professores do programa PROEITI. Assim, encontramos o “sentido político” e o “Estado como força” no PROEITI. 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, salários, gastos com energia, transporte, etc.

FIGURA 3 – Núcleo de demarcação do discurso no PROEITI



Fonte: Autora (2018, p.143).

É no núcleo de demarcações do discurso 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).

Comprometimento (P13).

Um sonho, porque lutamos por uma educação integral de 10 horas (P6).

Uma escola de inclusão social (P4).

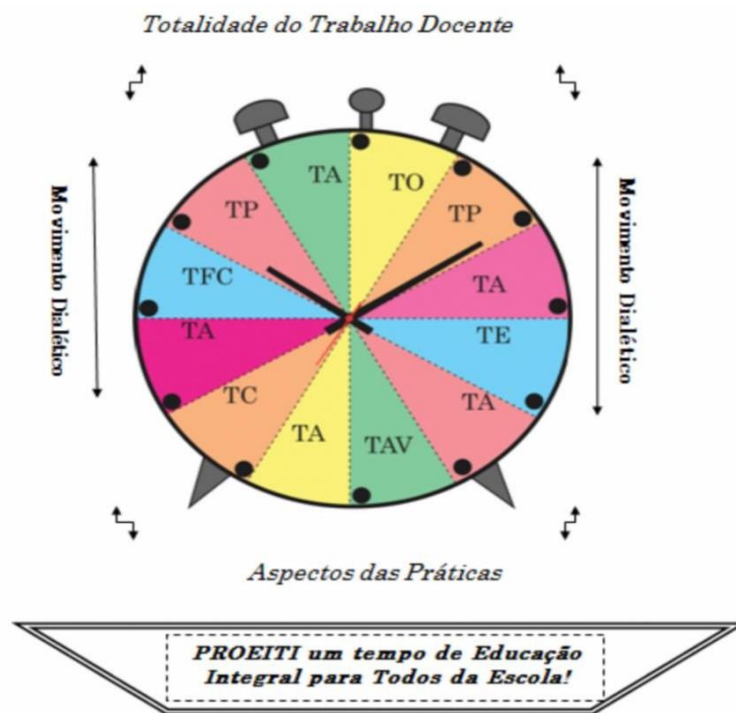
Sonho porque nós temos muito que andar ainda, por exemplo, qual o próximo passo que teria que ser dado? Nós precisaríamos de professores mesmo, formados para as áreas diversificadas. (P9).

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 um **Programa**. Desse modo, 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.

OS 8 TEMPOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NO PROEITI

Pautadas nas análises dos discursos dos diferentes sujeitos pesquisados e no princípio de educação humanizadora, construímos a ideia dos 8 tempos das práticas docentes no PROEITI (**Figura 4**). Apoiadas 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 4** desenham o real concreto, ou seja, a totalidade de um trabalho mediado por um movimento dialético em que ao final do processo seja possível compreender os aspectos que compõem as práticas pedagógicas desse professor que atua em uma escola de Educação Integral de 10 horas – PROEITI.

FIGURA 4 – Os 8^o Tempos (TE) das Práticas necessárias ao Docente do PROEITI



- Legenda:**
- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| TO – Tempo Organização | TP – Tempo Pesquisador |
| TP – Tempo Planejamento | TC – Tempo Coordenação |
| TE – Tempo Ensinar | TFC – Tempo Formação continuada |
| | TA – Tempo Ação-Reflexão-ação |

Fonte: Autora (2018, p. 139).

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 à organização do trabalho, que muitas vezes se torna ilegítimo. O Tempo Organização é o tempo que o professor utiliza para a reflexão e organização sobre a sua própria ação.

São destinadas exatamente nove horas por 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 concepções veladas em todo ambiente escolar. Vale salientar que a função

docente é entendida no TO como exercício profissional e também humano. É próprio do trabalho produzir, de maneira intencional [...]. (SILVA, 2012b, p. 207 *apud* MOLINA, 2017, p. 599).

Tempo Planejamento – (TP)

Planejar o trabalho docente não é possível descolado da prática, tampouco a aprendizagem terá êxito sem o seu pleno exercício. Após organizar as ações, o professor deve refletir e materializar a execução dessas ações do ensinar. Espera-se que o planejamento ou plano de ação possa ser construído semanalmente pelo professor tendo em vista aplicá-lo com objetividade para garantir o sucesso escolar, seja feito dentro ou fora da escola (avaliações em larga escala). 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. Por meio do planejamento traçamos estratégias visando transformar o que se conhece.

Tempo Ensinar – (TE)

Consideramos que não há nada mais prazeroso para um professor em 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 deve 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 que exige uma quantidade mínima de horas destinadas a oficinas, perdendo-se, gradativamente, o tempo da regência do professor. Vale salientar que o PNME não foi criado para atender somente ao PROEITI, mas a todas as escolas de Educação Integral do Brasil. Por isto que seu regulamento não está adaptado

ainda a um programa de 10 horas, como o PROEITI. Encontramos em Arroyo (2012, p. 43) uma reflexão que cabe bem a esta causa:

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.

O Tempo Ensinar, portanto, constitui o cerne do trabalho docente. Esse tempo, no PROEITI, deve ser organizado de forma a respeitar as dificuldades do próprio programa, pois não se deve silenciar o ato de ensinar diante de uma política que desconsidera os direitos da profissão docente.

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 tem alcançado os objetivos propostos no planejamento? Há o que mudar? O que mudar? Estas são indagações sobre avaliação, dado que não acontece apenas para o estudante, mas também em relação ao trabalho docente e à escola. Através da avaliação 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 uma ação importante para educação: avaliar para mudar, mudar para transformar.

Tempo Pesquisador – (TP)

Tempo Pesquisador compõe as 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 e, para tanto, é preciso pesquisar não só sobre os conteúdos, as deficiências, as dificuldades de aprendizagens de alunos da

turma, bem como sobre o modo de ensinar. No PROEITI o ensino não pode ser pautado na reprodução mecânica dos conteúdos – cobrindo o quadro de deveres – pois isso está comprovado que não garante a aprendizagem dos estudantes. São 10 horas em uma escola e faz-se necessário incentivar práticas docentes significativas para tornar a aprendizagem dos estudantes prazerosa e enriquecedora.

Assim, por mais que o professor possua uma trajetória de formação inicial e continuada apropriada, ele estará sempre em constante aprendizado. Assim, é preciso colocar a pesquisa como prática para aperfeiçoar sua atuação docente, aprofundar os conhecimentos e inovar, principalmente no que concerne as tecnologias.

Tempo Coordenação – (TC)

O Tempo de Coordenação urge na atualidade do PROEITI a fim de que a coordenação pedagógica seja compartilhada entre professores. Todavia, é preciso regulamentar esta ação. Não podemos mais vivenciar uma prática docente individualizada e solitária que não dispõe de nenhum tempo para a coordenação coletiva, bem como o planejamento.

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

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.

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 demarca, 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, no qual será possível “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

A práxis, a qual defendemos, parte da filosofia da práxis em Marx, e nesse viés, Franco (2015, p. 605, grifo nosso) ressalta que, “Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual **o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo**”.

Os tempos permitem: organização, administração e gerenciamento do planejamento. Isto posto, é na maestria que surge a emancipação das práticas docentes no PROEITI. Uma emancipação que nasce na, com e para a **práxis**. Afinal “Todo o trabalho centra-se no princípio das práxis como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática, conhecimento e realidade (MOLINA; SÁ, 2011 *apud* Molina 2017, p. 606).

O relógio (Figura 4) traz perspectivas e soluções pensadas para Educação Integral de 10 horas – PROEITI –, uma proposta de educação 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. Deste modo, é ensinando ao “outro” que “eu” aprendo, é ensinando ao “outro” que “eu” me transformo e é na transformação que me encontro e me constituo emancipada em minha essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os 8 Tempos (TE) das práticas necessárias ao docente do PROEITI, aqui apresentados construídos a partir da pesquisa de campo, desenha a totalidade do trabalho no exercício da formação integral do sujeito que está em uma escola de Educação Integral.

O primeiro tempo, encontra-se reservado à **organização** do trabalho docente para reflexão de sua própria ação. O tempo **ensinar** constitui-se de um ato político, ético e cidadão porque trata da regência docente. No caso do PROEITI, segundo os pesquisados, há uma excessiva utilização de oficinas, secundarizando o ensino. O tempo **avaliação** acompanha todo o processo didático de ensino e aprendizagem para dar feedback de tais práticas no intuito de planejar e redimensionar as ações seguintes. O tempo **pesquisador** constitui-se de uma das práticas docentes por demandar do professor inovações no ato de ensinar, o que se consolidará pela cultura do pesquisar a prática educativa. O tempo **coordenação** refere-se ao trabalho pedagógico coletivo desenvolvido na escola com e para os professores objetivando definir arcabouços teórico, políticos, filosóficos e práticos para construção da educação integral. O tempo **formação continuada** encontra-se destinado à aprendizagem docente, ao desenvolvimento profissional, ao profissionalismo e à profissionalidade docente. O tempo **ação-reflexão-ação** concerne a tomada de consciência da práxis educativa em que se assenta o docente. É algo que ocorre, inicialmente, no âmago de cada sujeito. É o instante próximo a emancipação, pois encontra-se carregado de intencionalidades em que teoria e prática constituem o sujeito/professor como produtor de saberes.

Portanto, os 8 tempos aqui apresentados refletem a construção de práticas necessárias ao docente atuante em escola de PROEITI. Neste sentido, consideramos que quando há um planejamento humanizado, uma ação docente política é possível haver formação emancipadora nas práticas docentes do PROEITI. “Eu”, enquanto sujeito histórico e desumanizado, se me permitir banhar nas águas de uma escola de PROEITI, posso, transformando-me, humanizar-me e atingir a emancipação de minha própria essência – a liberdade. Todavia, o modelo que esboçamos aqui ainda se constitui em uma hipótese, visto que o produto desta pesquisa é a dissertação de mestrado. Certamente que estes tempos deixarão um fio condutor para a continuidade e desenvolvimento da pesquisa no âmbito de doutorado como forma de desvelar os 12 tempos necessários da prática docente na educação integral e revelar a maestria que conduz esse trabalho em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, p. 28-49, jan-jun, 2003.
- ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017, capítulo I.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto de Educação Integral em Tempo Integral PROEITI: Ampliando espaços, tempo e oportunidades educacionais**. Secretaria de Estado de Educação. Versão Preliminar. Brasília, 2013.
- 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.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Inep, Brasília, DF, 2016.
- Franco, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- 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, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. (p. 11-27).

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 9, jul-dez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan-abr, 2009.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (org.) **Educação Integral em Tempo Integral**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulos 1, 2, 9 e 10.
- LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. n. 4, p. 1-18, São Paulo, 1978.
- MARX, Karl. Terceiro manuscrito. In: **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS E OUTROS ESCRITOS**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores) p. 7-54.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MOLINA, Mônica Castaina. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, l. 38, n. 140, p. 587-609, 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.
- MONTEIRO, Ana Maria. CIEP - Escola de formação de professores. In: **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Simone. Conceição. Rodrigues. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da Silva; DANTAS, Otília 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: Universidade Paris Diderot, 2018.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da Silva; DANTAS, Otília 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: ACEVEDO-RINCÓN, Jenny Patricia, (org.). **Práticas docentes, metodologias e inclusão: um olhar desde a complexidade da Escola à universidade**. Espanha: 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, v. 17, n. 2, 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Fev. de 2022.

Aprovado: 01 de Set. de 2022.

Publicado: 24 de Mar. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVA, S. C. R.; DANTAS, O. A. N. A. Na teia da educação integral: a perspectiva da construção de tempos pedagógicos nas práticas dos docentes do PROEITI -SEEDF. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 53 2023, eISSN: 2526-8449