



5095 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
 GT04 - Didática

POLISSEMIA DE CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL: NARRATIVAS DOCENTES  
 Cláudia Starling Bosco - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
 Michelle Carvalho Soares - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
 Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

### Introdução

Ao longo da história, podemos encontrar estudos de vários autores que defenderam conceitos de Educação Integral, com os quais dialogamos neste artigo. Por exemplo, para o filósofo Aristóteles a educação era responsável por fazer emergir todas as potencialidades humanas, da mesma forma pensavam os educadores que defendiam a necessidade de uma Educação Integral ao longo de toda a vida. Segundo Coelho (2002) esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos.

Nesta direção, conhecer o trabalho realizado nas escolas, percebendo de que maneira os professores realizam o trabalho pedagógico em consonância com uma concepção de educação integral mais ampla, são aspectos relevantes para a afirmação desta política pública que vem sendo impulsionada por projetos e programas indutores da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Atualmente podemos destacar o Programa “Novo Mais Educação” promovido pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2016 em substituição ao “Programa Mais Educação” que estava em desenvolvimento desde 2007 a partir da promulgação da Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, no intuito de fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.

O artigo está baseado na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como estratégia metodológica, como uma vertente da pesquisa qualitativa. A escolha da pesquisa narrativa se sustenta por reconhecer sua contribuição na pesquisa e formação docente, pois permite uma melhor compreensão dos processos vividos em vários contextos, evidenciando aspectos fundamentais para discutir a prática pedagógica.

Partimos da concepção, segundo a qual, que para a discussão sobre a Educação Integral torna-se fundamental a reflexão sobre as concepções de EI construídas e presentes em cada instituição escolar, compreendendo os modos de interação e ação docentes em cada contexto. Assim, a opção pela pesquisa narrativa (auto)biográfica a partir de narrativas escritas e orais pelos participantes, teve o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, problematizando o próprio fazer docente. O uso desta estratégia metodológica favorece a reflexão dos próprios sujeitos sobre a ação docente e suas concepções em diferentes tempos (passado, presente e futuro) e espaços. Neste sentido Souza (2007) afirma “que a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (SOUZA, 2007, p. 65).

Assim, a opção pela pesquisa narrativa (auto)biográfica, destaca-se a importância de reconhecer as vozes dos professores(as), enfrentando o debate sobre a reprodução dos discursos de desvalorização da profissão docente que infelizmente circulam e são instaurados na nossa sociedade. Este trabalho, visto por este ângulo, considera os docentes como atores sociais, dando centralidade às suas ações e considerando o aspecto subjetivo e suas experiências, em uma perspectiva que dialoga com as concepções de uma formação emancipatória, distante de uma educação bancária, conforme sinalizam os estudos de Paulo Freire (2002). Ainda em relação à experiência Passeggi (2011) reitera que: “entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou (PASSEGGI, 2011, p.149).

Durante o segundo semestre de 2018, foram realizados 6 (seis) encontros com os oito professores participantes, com duração aproximada de 1 hora na escola onde atuam. Os docentes foram convidados, a partir de mobilizações propostas pela pesquisadora, a escreverem e refletirem sobre suas narrativas, rememorando fatos e situações vivenciadas em suas trajetórias. Neste trabalho, serão apresentadas discussões evidenciadas nas narrativas envolvendo as práticas pedagógicas e as concepções de educação integral.

Os professores participantes atuam no terceiro ciclo do ensino fundamental, em duas escolas municipais em Belo Horizonte e Contagem, localizadas no estado de Minas Gerais. Ambas as instituições estão localizadas em regiões de vulnerabilidade social e possuem programas de Educação Integral, sendo que estes programas iniciaram em 2008, na escola de Belo Horizonte e em 2012, na escola de Contagem.

Os oito professores participantes, aqui denominados de Isa (32), Junior (27), Denis (48), Ana(47), Severo (47), Paul (39),

Beto (48) e Silvana (38), atuam em diferentes áreas do conhecimento. Isabel, atua como professora de Ciências Biológicas; Júnior, na Educação Física; Denis, na Filosofia; Ana, História, Severo, Geografia; Silvana, no ensino de Língua Portuguesa e Paul e Beto como professores de História. A escolha dos participantes se deu devido à diversidade de áreas do conhecimento, a fim de proporcionar vários olhares e diferentes perspectivas sobre a temática, além de terem aceitado participar da pesquisa, produzindo e refletindo sobre suas narrativas.

Em consonância com os estudos de Delory-Momberger (2012), Souza (2018) e Passegi (2011) sobre a pesquisa narrativa, destacando o papel da subjetividade, bem como das experiências constitutivas da individualidade, mediante o exercício dialógico da escuta de disposições da exterioridade social e interioridade pessoal, os participantes foram convidados a participar da produção e reflexão das próprias narrativas orais e escritas acerca dos temas investigados. Vale ressaltar que a colaboração dos professores(as) foi imprescindível para o trabalho, pois esta colaboração é um ponto de destaque desta metodologia, pois a subjetividade do pesquisado está em foco, bem como o desejo de abrir-se e de realizar um exercício dialógico investigativo e ao mesmo tempo formativo.

### **Educação Integral: possibilidades de ressignificar a prática pedagógica**

Para consolidar as políticas de EI, partimos da concepção segundo a qual torna-se fundamental a reflexão sobre projetos e práticas pedagógicas dos docentes, bem como a consolidação das concepções de Educação Integral presentes na escola. Destaca-se aqui as contribuições de Ball (2012) ao dizer que as políticas são formações discursivas: textos, eventos e práticas que dialogam com processos sociais mais amplos de escolaridade. As políticas educacionais se dedicam a um aspecto macro da educação, enquanto os professores fazem política em escala micro, em seu contexto de atuação.

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

Portanto, podemos afirmar que a Educação Integral não se restringe apenas ao contexto escolar, ela ocorre em todo o tempo diante das várias experiências dos sujeitos em diversos momentos de sua vida. Segundo Padilha (2007), a Educação Integral “incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental” (2007, p. 101).

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

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Reiteramos que a Educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois ela emerge numa busca para ressignificar os tempos e os espaços escolares. Restringir a Educação Integral à ampliação do tempo escolar é, no mínimo, um reducionismo conceitual, pois “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (MOLL 2009, p. 18). Neste sentido, a autora sinaliza que a ampliação da jornada, ou seja, do tempo na Educação Integral deve auxiliar as escolas a repensar suas práticas pedagógicas organizando um currículo voltado para concepções de aprendizagem significativas, com a finalidade de agir e atuar concretamente na sociedade (MOLL, 2009).

Ao ampliarmos nosso olhar sobre as questões neste campo, percebemos um visível afastamento da escola regular no que se refere ao redimensionados do currículo e de seus Projetos Políticos Pedagógicos no que concerne às concepções da Educação Integral. No texto Referência para o debate Nacional da Educação Integral (2009) as orientações são neste sentido:

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

Para consolidar uma proposta de Educação Integral é necessário ir além do tempo ampliado buscando uma troca de experiência e saberes que se dá na interação escola/sociedade, escola/território, priorizando a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos e a valorização das diferenças. Gadotti (2009, p. 41), defende que a Educação Integral é um princípio

pedagógico segundo o qual o ensino dos conteúdos curriculares não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Desse modo, é necessário que os profissionais envolvidos na implementação da Educação Integral nas escolas de um modo geral, tenham a possibilidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, em várias dimensões, na abrangência das ações que buscam a aprendizagem com enfoque nos sujeitos e não apenas em conteúdos curriculares preestabelecidos.

A implementação da Educação Integral traz à tona as tensões vividas nas escolas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Arroyo (2002) destaca que é necessário convergir o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares, criando um sistema de comunicação multissetorial para troca de informações e acompanhamento. Ressalta a importância da implicação em assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral (ARROYO *apud* MOLL, 2009).

### **Educação Integral: desafios para o fazer docente**

A implantação de uma educação integral pressupõe alguns princípios pedagógicos que se constroem no interior das instituições escolares a partir de concepções de educação transformadora. Um dos aspectos fundamentais para pensar a EI vincula-se a uma concepção de currículo, que ultrapassa o prescrito. Moll (2009) afirma que é necessária uma nova organização do currículo escolar priorizando a flexibilização, sem tornar o currículo frágil ou descomprometido com a aprendizagem dos conhecimentos que estruturam os saberes escolares (MOLL, 2009, p. 36).

Candau (2000) defende a necessidade de reinventar a escola e pensa na complexidade da docência diante do contexto social. Ela afirma que o processo pedagógico é dinâmico e está sempre em reconstrução, de modo que a reflexão sobre tudo o que acontece é imprescindível, principalmente no sentido de sistematizar diferentes práticas educativas.

Nesta mesma direção, os estudos de Franco (2015), discutem o conceito de prática pedagógica. A autora destaca que as práticas pedagógicas ocorrem desde o planejamento e sistematização dos processos de aprendizagem e se ampliam para além dela. Reitera que as práticas pedagógicas mobilizam saberes anteriores construídos em outros espaços educativos, durante a trajetória do professor, ao longo da vida e experiências em vários contextos formativos.

Neste sentido, essas perspectivas dialogam com o conceito de práticas pedagógicas em uma versão mais integral como defendidas por Moll (2009) e Arroyo (2012). Os autores defendem que práticas educativas possam ser mais plurais e flexíveis, e compartilham da ideia de que é a partir da reflexão sobre a *práxis* que o docente poderá transformar sua prática, proporcionando aos estudantes o direito aos conhecimentos e saberes que necessitam para sua inclusão na sociedade.

Concordamos com os pesquisadores que defendem esta perspectiva e sinalizam a necessidade de resgatar a concepção de Educação Integral nas propostas e práticas pedagógicas, colocando em pauta a dimensão validada por Arroyo (2012) que preconiza o reconhecimento do direito de um “digno e justo viver”, reconhecendo que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. O autor destaca também a necessidade de uma educação voltada para a formação humana que considere um conjunto de vivências e seja capaz de incorporar diferentes saberes e experiências culturais considerando o lugar da infância e adolescência na sociedade. (ARROYO, 2012, p. 41)

### **Concepções de Educação Integral presentes nas narrativas dos professores: problematizando a prática docente**

Como mencionado, o trabalho baseia-se na perspectiva da narrativa (auto)biográfica, que possibilita ao pesquisador colocar-se num processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias de vida. Para Souza (2018):

(...) a ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, ancora-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, implicando em outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão. (SOUZA, 2018, p. 11).

Ao longo do segundo semestre de 2018, durante os 6 (seis) encontros realizados com os 8 (oito) professores, foi possível identificar alguns elementos que mais se evidenciaram nas narrativas escritas e refletidas pelos participantes.

Um dos aspectos presentes nas narrativas dos professores diz respeito à concepção de EI, como evidenciada nos trechos a seguir:

Educação Integral, na minha concepção, é um ensino que “enxergue” o estudante em suas dimensões cognitiva, social, espacial e corporal, entre outras. Nessa concepção, os tempos escolares têm de ser maiores, para que a formação seja mais completa, não necessariamente em período integral. (Trecho da narrativa (auto)biográfica do professora Silvana, 2018).

A concepção de educação integral deve ver o aluno em sua integralidade o que se confunde com educação de tempo integral (Trecho da narrativa (auto) biográfica da professora Isabel, 2018).

A questão da educação integral envolve vários fatores e ela não deve abarcar somente, como alguns pensam, as questões cognitivas. Porque o que se chama de educação integral deveria ser uma educação dita normal, porque dentro de uma realidade social econômica que nós temos uma escola que consegue fornecer um tempo maior para o aluno de convivência na escola é importantíssimo no processo de formação não só do estudante no aspecto cognitivo, mas do próprio ser humano porque no ambiente da escola ele vai poder ter acesso ao conhecimento, às artes, ao lazer, à convivência com diferentes pessoas, com diferentes formas de ver o mundo (Trecho da narrativa (auto)biográfica do professor Paul, 2018).

A concepção de EI que tenho é uma educação que tem conexão com todas as áreas dos diversos campos do saber. Seria uma educação que integre o indivíduo com o todo. (Trecho da narrativa (auto)biográfica do professor Denis, 2018).

Os trechos das narrativas anteriores sinalizam uma vertente de conceber a EI como um projeto educativo, que vai além do aumento da jornada escolar. Os professores evidenciam a ideia de educação como algo que ultrapassa o aspecto do conhecimento formal, em suas palavras, possibilita “acesso ao conhecimento, às artes, ao lazer, à convivência com diferentes pessoas, com diferentes formas de ver o mundo”. Também retomam o sentido de educação integrada e conectada com todas as áreas do desenvolvimento humano, não se restringindo ao aspecto cognitivo.

Outras narrativas também abordam a temática da EI na perspectiva do aumento da jornada escolar:

Para mim uma escola de educação integral seria aquela em que o aluno ficasse o dia inteiro na escola parte do horário destinado às matérias do currículo obrigatório e a outra parte com cursos e oficinas para o enriquecimento pedagógico cultural e profissionalizante, aula de música, circo, informática, ética, direito, constituição, leis trabalhistas, direitos do consumidor e política, enfim todo o conteúdo que possa enriquecer o seu currículo e tornando uma pessoa melhor preparada para o mercado de trabalho e convívio social. A educação integral não está presa somente na escola (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Severo, 2018).

A Educação Integral faz parte de um movimento em muitos países que visa garantir mais tempo dos alunos na escola.” (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Beto, 2018).

Neste sentido, os professores demonstram a importância da ampliação da jornada escolar como princípio da Educação Integral, porém não avançam na discussão de diferenciar conceitualmente a Educação Integral do tempo integral, ampliando essa concepção. Avaliam que por meio da ampliação do tempo novas oportunidades educativas se constituem.

Em relação ao trecho de uma das narrativas do professor de História, Paul, apresenta a necessidade de “conectar” os projetos que acontecem no interior da escola:

É uma escola integral tanto em termos de tempo quanto também na concepção de projeto de trabalho. Eu estou falando temporalidade, do que as escolas disponibilizam em termos de áreas de conhecimento, mas também em relação à integração de todos esses fatores. O ideal seria que a escola, os conhecimentos tradicionais, com a questão do lazer, da arte, dos momentos específicos que cada escola tem, porque a escola integral tem um projeto muito vasto, então o ideal é que tudo isso estivesse conectado, porque a vida não é desconectada então para poder dialogar com a vida deveria haver essas conexões dos vários setores da escola visando realmente uma formação integral do indivíduo que é o que a gente sempre pensou na História da educação ela sempre tem esse viés, aqueles que deram um salto Educacional sempre pensaram no homem integral do renascimento, o homem racional e livre do iluminismo e por aí vai o indivíduo tendo essa oportunidade de se formar como ser humano. (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Paul, 2018).

Deste modo, o trecho anterior da narrativa do professor Paul, enfatiza a necessidade de uma articulação dos saberes e assim podemos afirmar que nesta perspectiva dialoga com Moll (2009) no sentido de que é necessário enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, articulando atividades pedagógicas com a vida comunitária num sentido mais amplo. A autora ainda afirma que “(...) a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica” (MOLL, 2009, p. 39).

As questões curriculares se fazem presentes em alguns trechos de forma controversa, pois ao mesmo tempo em que destacam a validade e importância dos saberes ligados à arte, à cultura, esportes e outras modalidades, destacam também as atividades escolarizadas de reforço ou monitoria nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática:

A escola de Educação Integral é um espaço onde as crianças e adolescentes ficam no contra turno da escola para desenvolver atividades complementares de Português, Matemática, dever de casa, aulas esportivas, práticas circenses, artesanato e outros. (Trecho da narrativa (auto) biográfica da professora Isabel, 2018).

Em algum momento também foi possível perceber a denúncia pelos professores de um currículo fragmentado e descontextualizado:

Geralmente atividades desvinculadas com contexto de sala de aula em um outro momento sem muita ou nenhuma conectividade. A concepção de educação integral deve ver o aluno em sua integralidade o que se confunde com educação de tempo integral. (Trecho da narrativa (auto) biográfica da professora Isabel, 2018).

Creio que os resultados são positivos. Creio que após o diálogo o trabalho mais próximo dos professores de educação integral junto aos professores do regular para uma elaboração de um planejamento anual. Possivelmente os resultados poderiam ser melhores. (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Junior, 2018).

Também a este respeito evidenciaram em suas narrativas a necessidade de um projeto pedagógico que priorize o planejamento coletivo das atividades cotidianas da escola; evitando fragmentações e polarizações.

Outro aspecto importante que merece destaque para a discussão aqui apresentada, refere-se aos objetivos da educação, enfatizando a cidadania. Sobre este aspecto, os professores sinalizam que:

É ali que ele vai se construir não só como cidadão, mas como ser humano mesmo. Em um país em que nós temos uma realidade social e econômica precária, onde as pessoas realmente dependem da escola não somente como meio de mudança de vida, mas até mesmo como espaço de convivência, porque elas moram em regiões em bairros que não tem nenhuma forma de lazer, você não tem nenhuma segurança fora da escola, então como um ambiente seguro de acolhimento, de um espaço de oportunidade de vida, a escola Integrada, a educação integral, no caso, ela consegue atender as necessidades. (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Paul, 2018)

Em países desenvolvidos é uma realidade, muito mais em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como é o caso do Brasil, então é uma questão essencial, não se trata de um adendo de algo superficial não. É um conceito que deveria ser o normal da educação, não é uma coisa à parte, ela está incluída no processo de escolarização dos adolescentes e até mesmo dos jovens de 17 e 18 anos, seria o ideal, incluindo até a questão da profissionalização, como vários outros fatores. (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Paul, 2018).

A este respeito destacamos que a EI tem papel fundamental na construção da cidadania que se pauta no princípio de assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia (Moll, 2009).

Entre as narrativas podemos perceber algumas concepções de Educação Integral vinculadas a uma ideia de assistencialismo:

Com o objetivo de preencher o tempo ocioso das crianças e adolescentes a educação integral é uma ótima ferramenta educacional para estar preenchendo esse tempo com qualidade. Diversas atividades são ministradas para o enriquecimento da formação da cidadania preparando para a sociedade. Uma educação continuada em parceria com o ensino regular além de alimentação e trabalho de higiene pessoal. Cada escola com suas particularidades podem ter oficinas que se adaptam à cultura da comunidade com a visão de um trabalho mais satisfatório. (Trecho da narrativa (auto) biográfica do professor Junior, 2018).

A escola de educação integral é aquela que funciona para dar oportunidade aos alunos de terem aulas diferenciadas geralmente ligadas à esportes músicas e que propõe muitas vezes ludicamente integrar o aluno na escola trabalhando regras sociais também é um espaço de alimentação onde principalmente os mais carentes podem ter acesso a ela". (Trecho da narrativa (auto) biográfica da professora Ana, 2018).

Os pais deixam os filhos para irem trabalhar geralmente ou para os filhos não ficarem na rua. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da professora Isabel, 2018).

Os programas e projetos que preconizam a ampliação da jornada na perspectiva da EI, tem seu foco no protagonismo dos estudantes. Quando assimilamos o discurso presente no senso comum, reduzimos a importância e complexidade das ações que vem sendo desenvolvidas neste sentido. Arroyo (2012) nos adverte sobre as visões negativas que desvirtuam os programas e reforçam visões negativa, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares.

As narrativas demonstram que a experiência dos professores em escolas com a ampliação da jornada escolar é ambígua, pois se por um lado concebem a EI como potencializadora de aprendizagens mais amplas no sentido de uma formação humana mais integral, por outro ainda tem dificuldades em relação à organização curricular e do trabalho docente que realizam nesta vertente.

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

A experiência para Tardif e Lessard (2009) designa a noção de verdade da vivência prática da docência, pois é na própria prática cotidiana que o professor se qualifica. A experiência tem um grande peso e se faz necessária neste processo de autoformação, por vários motivos, entre eles, os autores destacam que a formação inicial universitária em cursos de licenciatura não é suficiente para abarcar todos os desafios com os quais a docência se depara e, além disso, o trabalho em sala é solitário.

Destacam também a ausência de uma base de conhecimentos socialmente reconhecida, uma grande dificuldade em formalizar um trabalho interativo, destacando a personalidade docente sobre os aspectos mais técnicos, além da cristalização da experiência que faz com que a rotina do trabalho sempre se reproduza gerando respostas e comportamentos quase automáticos para todas as situações cotidianas.

Essas experiências formam a identidade do professor à medida em que são responsáveis pela dimensão existencial subjetiva do trabalho interativo. Os estudos de Tardif e Lessard (2009) afirmam que nesta interação professor-aluno o professor passa a conhecer seus limites e suas novas capacidades que vão além do domínio da "tarefa" e o constituem como pessoa e profissional.

Vale ressaltar que enquanto docentes trazemos uma bagagem experiencial de nossa trajetória como estudantes. O modelo escolar, os padrões, as normas, as alegrias e conquistas já constituem nossa história de vida e de certa forma nos influenciam para a atuação na docência. Os autores Tardif e Lessard (2009) também destacam que a experiência traz um saber-fazer oriundo do trabalho. Ampliando essa afirmativa compreendo como um "círculo sem início ou fim" em que a interação traz um saber-fazer que se mobiliza novamente pela experiência e que retorna na interação produzindo mais conhecimento e saberes que vão se somar à experiência e assim por diante.

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

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

As narrativas realizadas com os professores revelaram suas experiências no contexto da Educação Integral, de modo que essas experiências são geradoras de conceitos, concepções, princípios, valores e ideologias que vão determinar a prática pedagógica e a construção da identidade docente.

## Considerações Finais

Este trabalho buscou compreender e refletir sobre as percepções de professores sobre suas concepções de Educação Integral e sua relação com as práticas pedagógicas que se constituem através da experiência docente.

Os resultados demonstraram que existe, no interior das escolas, uma polissemia de concepções de EI que foram reveladas nas narrativas dos professores. Essas concepções têm reflexos sobre a docência, principalmente no que se refere ao trabalho colaborativo em uma perspectiva de educação integral.

Como reflexão final, destacamos a importância de não confundir a Educação integral com escola de tempo integral, pois ela emerge numa busca para ressignificar os tempos e os espaços escolares. Restringir a EI à ampliação do tempo escolar é, no mínimo, um reducionismo conceitual. Assim, para consolidar uma proposta de Educação Integral é necessário ir além do tempo ampliado buscando uma troca de experiência e saberes que se dá na interação escola/sociedade, escola/território, priorizando a construção da cidadania, o respeito aos direitos humanos e a valorização das diferenças.

## Referências

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil**: origens e evolução. Módulo VII: Pesquisa qualitativa - parte II. Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2002.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel. **Educação Integral**: Texto Referencia para o Debate Nacional. Ministério da Educação, Secad. Brasília, DF, 2009.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg, BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa, CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Brasileira e(m) Tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado). UFBA. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.