



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR COMO SUJEITO SUBJETIVO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**SAMANTHA REBECA BESERRA ALBUQUERQUE**

**BRASÍLIA - DF**

**2015**

**SAMANTHA REBECA BESERRA ALBUQUERQUE**

**O PROFESSOR COMO SUJEITO SUBJETIVO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Ma. Liège Gemelli Kuchenbecker.

**BRASÍLIA - DF**

2015



**SAMANTHA REBECA BESERRA ALBUQUERQUE**

**O PROFESSOR COMO SUJEITO SUBJETIVO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

**Orientadora:** Profa. Ma. Liège Gemelli Kuchenbecker

**Comissão Examinadora:**

Aprovada em: \_\_\_\_\_

**Comissão Examinadora:**

**Professora Mestre Liège Gemelli Kuchenbecker (Orientadora)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

**Professora Maria Alexandra Militão Rodrigues (Examinadora)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

**Professora Mestre Taísa Resende Sousa (Examinadora)**

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

A Deus, pelo seu infinito amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo cuidado, proteção e amor incondicional.

Obrigada mãe, por cada noite sem dormir, por cada excesso de cuidado, por fazer, literalmente, de tudo pelo meu bem-estar.

Obrigada pai, por ser meu maior incentivador, por interceder por mim e me mostrar do que sou capaz.

À minha querida avó, que com sua sabedoria e esperteza sempre me aconselhou, de maneira certa. Sabedoria de vida, que valorizo mais que qualquer coisa.

Gratidão pela minha família, que sempre zelou e demonstrou seu amor por mim em cada detalhe, desde sempre.

Ao meu esposo Hiago, pelo carinho, compreensão, paciência e parceria. Não há dúvidas que você é a melhor pessoa que eu poderia ter escolhido para me dar a mão.

Aos amigos queridos que fazem dessa vida muito mais leve. Sejam amigos de longa data ou os mais recentes. Obrigada por cada risada e por cada acolhida quando necessário. Nossos laços serão eternos.

A doce, alegre e prestativa, professora Tereza Cristina, que com o sorriso de sempre me mostrou que a vida é maior que qualquer adversidade que se possa enfrentar e que o amor à educação leva-nos a acreditar na humanidade.

A querida professora Liège, que foi sensível e com o coração enorme me acolheu e tão dedicada, me auxiliou na elaboração e execução deste.

As professoras Maria Alexandra e Taísa Resende que se disponibilizaram a participar da comissão examinadora.

Enfim, agradeço a Universidade de Brasília e aos grandes mestres que contribuíram para a minha formação e partilham comigo o desejo de uma educação mais humana, sensível e transformadora.

## RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo investigar e compreender o professor como sujeito subjetivo no contexto da educação integral. Para isso foi necessário apresentar um estudo sobre subjetividade humana na perspectiva de González Rey e Mitjans Martínez e definir como são constituídas as configurações subjetivas do professor. Para auxiliar na compreensão desse processo houve a contribuição do livro “O bom professor e sua prática”, onde Cunha (1989) propõe uma investigação sobre as influências significativas na prática do professor e como seu modo de ser interfere na sua prática pedagógica. Foi realizado, ainda, um estudo sobre Educação Integral e o ato de docência nesse ideal. Nesse sentido, a discussão teórica foi relacionada à prática através do diálogo com profissionais que vivenciam esse cotidiano. Como conclusão, é notório a influência das configurações subjetivas do professor no seu ato de docência.

**Palavras-chave:** subjetividade – professor – educação integral – prática pedagógica

## ABSTRACT

This monographic study aims to investigate and understand the teacher as a subjective person in the context of comprehensive education. For this was required to present a study on human subjectivity from the perspective of González Rey and Martínez Mitjans and define how subjective teacher settings are made. To assist in the understanding of this process was the contribution of the book "*O bom professor e sua prática*" where Cunha (1989) proposes a research on the significant influence over the practice of a teacher, as his way of being interferes in their teaching. It was conducted also a study of Comprehensive Education and the act of teaching in that ideal. In this sense, the theoretical discussion was related to practice through dialogue with professionals who experience this everyday. In conclusion, it is clear the influence of subjective configurations of the teacher in his act of teaching.

**Keywords:** subjectivity - teacher - comprehensive education - teaching practice

## SUMÁRIO

## MEMORIAL EDUCATIVO

As vivências obtidas ao longo da minha trajetória acadêmica me conduziram para chegar onde estou. Descrevo fatos relevantes ocorridos ao longo dessa caminhada que, atualmente, me ajudam a refletir sobre meu objeto de pesquisa.

Meu primeiro contato com a instituição escolar foi traumatizante. Perto da minha casa havia uma pequena escola, onde fiquei pouco mais de seis meses e, logo depois de um fato ocorrido, nunca mais quis retornar. Segundo minhas lembranças e relatos de minha mãe, a professora responsável pela minha turma me ridicularizou diante de todos os meus colegas de classe. Lembro-me vagamente da cena, mas foi algo tão marcante que fiquei o resto daquele ano sem querer frequentar nenhuma outra instituição.

No ano seguinte fui matriculada na escola SESI Gama, de onde tenho ótimas lembranças. Fiz nesse estabelecimento de ensino o Jardim I, II e III. Recordo que minha professora do Jardim III era carinhosa e atenciosa com a turma e eu admirava seu jeito e, por várias vezes dizia que queria ser como ela. Fiz muitos amigos no decorrer dos três anos, adorava as festas promovidas pela escola e o ambiente acolhedor que ela me proporcionava.

Analisando esses fatos é perceptível a importância do papel do professor e como este atua em sala de aula. A postura do mesmo incide no interesse do aluno tanto pela escola quanto pela aprendizagem.

Os anos do Ensino Fundamental são os que me lembro com mais alegria e satisfação. Sempre fui participativa e adorava as apresentações de turma, como os teatros, as danças e as apresentações em datas comemorativas. As professoras que tive durante essa fase me marcaram por sua competência e prática em sala de aula e fora dela. Ainda hoje, me recordo da ludicidade e dos projetos realizados durante esses anos letivos.

Durante o Ensino Médio, também cursado em escola pública, tive a oportunidade de realizar as três etapas do PAS, o vestibular da UnB e o Enem. Eu estava entre três opções de curso: pedagogia, psicologia ou serviço social, e as escolhi respectivamente em cada modalidade de ingresso à Universidade. Obtive aprovação pelo PAS e ingressei no curso de Pedagogia no 1º semestre de 2012 e,

logo em seguida, o resultado das vagas remanescentes foi divulgado anunciando a minha aprovação no curso de Serviço Social.

Eu estava cursando o 1º semestre de pedagogia e participando do Projeto 1 – Orientação Acadêmica Integral com a professora Shirleide Cruz, onde pude levar minha inquietação e dúvida relacionada a mudança de curso. Até o presente momento não tinha interesse em atuar como professora em sala de aula e foi quando, em uma conversa individual, a Professora Shirleide me deu orientações sobre as diversas áreas da pedagogia e suas atuações. A partir desse diálogo decidi permanecer no curso de Pedagogia.

Cursei algumas disciplinas que acrescentaram muito em minha formação, pois através dos docentes que a ministravam tive a chance de obter trocas de experiências, espaço para questionamentos e materiais teóricos que contribuíram para meus embasamentos. Dentre essas destaco Processo de alfabetização, com a professora Paula Cobucci, onde pela primeira vez tive a oportunidade de vivenciar o exercício de ser professora; Educação Matemática, com o professor Cristiano Muniz, que me levou a desconstruir conceitos e construí-los novamente de uma forma muito menos dolorosa; Educação Infantil, com a professora Maria Fernanda Cavaton, que me mostrou o mundo encantador dessa área da educação infantil e suas particularidades; Filosofia da Educação, com o Professor Vinicius, que através das obras de Michel Foucault me levou a olhar de forma reflexiva e crítica sobre a educação contemporânea e a grande influência das instituições na sociedade.

Destaco também as disciplinas cursadas nesse último semestre que colaboraram para a construção deste trabalho: Oficina do Professor Leitor, com a Professora Maria Alexandra Militão, que de forma lúdica e descontraída atingiu os mais profundos medos e bloqueios relacionados à leitura e à escrita; e o Seminário de Trabalho Final, com a Professora Juliana Crespo, que com a sua forma dinâmica me ajudou na preparação desta escrita.

Disciplinas como Perspectivas do Desenvolvimento Humano e principalmente Psicologia da Educação, ofertada pela Professora Dr<sup>a</sup> Tereza Cristina Siqueira Cerqueira, me despertaram grande interesse pela pessoa do aluno e seus processos cognitivos e de aprendizagem.

Considero importante citar os nomes dos docentes que ministraram tais disciplinas, pois mediante suas práticas e metodologias desconstruíram o senso comum em mim instalado e me apresentaram grandes autores e filósofos da

educação, onde através do conhecimento, tive a oportunidade de sair da visão simplista para a reflexão sobre temas relacionados ao ensino.

Por meio dos Projetos, realizados juntamente com a professora Tereza Cristina, me deparei com a realidade do exercício da função de professora. Em minha opinião, os projetos e principalmente a fase 4, proporcionam ao aluno do curso de pedagogia, a vivência até então lidas em livros e textos durante as disciplinas. É durante o estágio obrigatório que o estudante tem a oportunidade de se deparar com os impasses e encantos da profissão escolhida.

Gostaria de ressaltar a oportunidade do estágio extracurricular, desenvolvido no quinto semestre tive a chance de atuar durante um ano como auxiliar de sala no Colégio Marista João Paulo II. Lá aprendi muito sobre a profissão que escolhi, as semanas pedagógicas e os projetos interdisciplinares contribuíram de maneira relevante para a minha formação. No final do ano fui convidada para participar do processo seletivo para professora extraclasse, passei em todas as fases e no início de 2015 comecei a trabalhar na área.

Ao exercer o cargo de professora extraclasse do 1º ano do Ensino Fundamental do Turno Integral do Colégio Marista João Paulo II, tenho participação direta no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois sou responsável por auxiliá-los na tarefa de casa. Os alunos passam o dia inteiro no colégio e não tem tempo de realizar os deveres em suas casas. Essas atividades lúdicas desenvolvo no turno contrário das aulas regulares.

Os estágios obrigatórios e o extracurricular foram realizados na mesma instituição em que atuo como professora. Através das minhas observações e percepções como educadora nesse contexto escolar, escolhi meu tema de monografia baseando-me nas vivências obtidas nesse processo.

## INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa monográfica que pretende responder ao seguinte questionamento: Como os processos subjetivos influenciam na prática docente dos professores inseridos no contexto da educação integral? Com o objetivo de compreender o professor como sujeito subjetivo e a influência da subjetividade em seu comportamento docente, o estudo traz como objetivos específicos: reconhecer o professor como sujeito contextualizado; identificar nos estudos sobre subjetividade de Mitjás e Rey, como a subjetividade delimita o comportamento humano e analisar a atuação do professor de tempo integral. O trabalho é composto por três partes: Memorial educativo, trabalho monográfico e perspectivas profissionais.

Na primeira parte, trago as implicações subjetivas que mediarão o meu processo de escolha profissional e do tema da pesquisa abordado neste trabalho.

A segunda parte é composta pela introdução e metodologia utilizada para a investigação da pesquisa. Em seguida o trabalho monográfico é dividido em três capítulos, onde são abordados a dimensão teórica e a consolidação da pesquisa.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano tem sido há muito tempo referência de estudo e pesquisa. Em meio a diversidade de reflexões acerca da proposta, a linha teórica desenvolvida dentro dessa perspectiva, a subjetividade, tem sido um tema a contribuir para compreensão e melhoria da prática educativa.

O presente trabalho tem como objetivo investigar os processos subjetivos envolvidos na prática docente de professores inseridos no contexto da Educação Integral. O levantamento bibliográfico, as observações feitas e os relatos coletados dos profissionais que vivenciam o cotidiano da Educação Integral colaboraram para certificar a hipótese de que os sentidos subjetivos do professor interferiram no seu comportamento.

Para isso, o trabalho monográfico está dividido em três capítulos, onde no primeiro, inicialmente buscou-se uma compreensão sólida sobre o conceito de subjetividade, abordada por Gonzalez Rey e Mitjás Martinez (1989), dentro da perspectiva histórico-cultural. Rey considera tal concepção como “[...] um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social [...]” (2003, p. 09 *apud* SILVA *et. al*, 2013,

p. 04). A prática docente e o professor como sujeito do aprender também são abordados durante o primeiro capítulo, a fim de resgatar concepções que contribuem para a compreensão da ação docente.

O segundo capítulo aborda o contexto em que o professor da pesquisa está inserido, ou seja, no contexto da Educação Integral. É apresentado elementos conceituais, históricos e legais referentes a essa proposta, assim como reflexões acerca do Ensino Integral abordando duas categorias, espaço e tempo, que bem estruturadas, contribuem para o sucesso de tal projeto.

Para que o papel do professor de turno integral seja compreendido de maneira consistente, no terceiro capítulo, os conceitos que darão embasamento a esse estudo serão discutidos através de uma investigação qualitativa, onde através do diálogo entre os autores abordados na dimensão teórica e os interlocutores da entrevista, será consolidado o objetivo da pesquisa.

As considerações finais e as perspectivas profissionais encerram o trabalho como forma de reflexão sobre o que foi abordado e discutido ao longo deste trabalho.

## METODOLOGIA

Para a compreensão dos objetivos propostos foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de pesquisadores das áreas abordadas, ou seja, subjetividade, prática docente e Educação Integral.

Autores como Vygotsky (2004), Rey (1999) e Mitjans (2004) foram utilizados como referência para abordar o tema subjetividade. As contribuições do livro de Cunha (2011), bem como autores citados na obra, foram de grande valia para a compreensão da prática docente. Freire (2011) e Morettini (2009) abordam o professor como sujeito de aprendizagem, no qual me auxiliaram na reflexão sobre as várias dimensões do *ser* professor.

Como referencial teórico sobre Educação Integral, autores como Moll (2012), Giolo (2012), Chagas; Silva e Souza (2012) e estudos produzidos pelo MEC (2009) proporcionaram reflexões acerca do Ensino Integral.

O estudo prático se constituiu mediante uma entrevista semi-estruturada, que por suas características<sup>1</sup>, se aplicava melhor ao objetivo deste trabalho. Através dos questionários foi possível identificar as subjetividades das entrevistadas, uma coordenadora de turno integral e a outra professora regente de uma das classes de tempo integral.

---

1 Para Manzini (1990/1991, p. 154) a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

## **CAPÍTULO I - O PROFESSOR COMO SER CONTEXTUALIZADO**

Quase todas as propostas atuais contemplam como partes integrantes da formação dos professores os saberes: específico, pedagógico e político-social. É relevante afirmar que sua postura e desempenho no exercício da função interdependem destas. Analisar, pois, o professor como sujeito constituído mediante as condições sociais de vida e experiências nos parece da maior importância para a compreensão de seu desempenho.

É necessário que haja o entendimento do docente como sujeito sócio-histórico, que além de ser professor possui características, personalidade, vivências e habita em outros âmbitos sociais além da escola.

### **1.2 CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICO-CULTURAIS DO SUJEITO SUBJETIVO**

A perspectiva sócio-histórica traz em seu cerne que o sujeito se constitui como ser humano mediante as relações que estabelece com o outro. Os estudos deste aspecto giram em torno da afirmação de que o sujeito humano é socialmente determinado, ou seja, trata-se de um indivíduo social. Cada pessoa traz em si marcas de suas vivências e de sua própria história, que integrada com muitas outras histórias de muitos outros indivíduos, estabelecem o ser do agora, ou seja, o presente do sujeito.

Vygotsky (1931) *apud* Mitjás (2004) afirma “Que a natureza psíquica do homem representa o conjunto das relações sociais, transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e formas de sua estrutura [...]” (2004, p. 78), portanto, a perspectiva de que o sujeito é produto da constituição social e cultural deve ser, indiscutivelmente, relacionada a formação de professores. Ao considerar a significação do social na constituição do homem, Vygotsky defende a ideia de que não é possível que o sujeito se constitua sem as relações sociais que o mesmo estabelece com outros sociais.

A partir da perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que o professor é um ser contextualizado, cujas práticas e conhecimentos dentro da sala de aula são construídos mediante a história social vivida. O resultado de sua prática se dá através da experiência, de sua personalidade como sujeito, de suas diversas formas

de compreender a realidade, de sua participação na sociedade e em outros âmbitos no qual está inserido.

Na concepção de subjetividade desenvolvida por Gonzalez Rey (1985, 1995, 1997, 1999, 2000, 2003) e Mitjans Martínez (1989) a identidade de cada sujeito é o reflexo de suas vivências pessoais. Assim, o indivíduo é resultado de suas experiências cotidianas e se constitui a partir dos espaços sociais em que vive, internalizando as atividades externas que se dão ao longo do processo interativo.

Segundo Mitjans (2004) a teoria compreende a complexidade e a singularidade da expressão do psicológico nos sujeitos humanos. Os processos, conteúdos e funções psicológicas aparecem em suas articulações dinâmicas em seu caráter processual e funcional. Constituindo uma tentativa de quebrar a dicotomia entre o individual e o social, salientando a forma como o psicológico aparece constituído nos espaços sociais em que atua o indivíduo.

González Rey (1999, p. 108 *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 81) conceitua a subjetividade como

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

Nota-se, portanto, que a subjetividade integra as categorias personalidade e sujeito. González Rey e Mitjans Martínez (1989, p.16 *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.82) descrevem a personalidade como: “[...] configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações psicológicas que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do sujeito”. Assim, podemos afirmar que as ações, posturas, posicionamentos e condutas dos sujeitos são realizadas ou limitadas por meio de sua personalidade. Desta maneira, ao considerar essa afirmação, compreende-se que o comportamento do professor em sala de aula é influenciado por sua personalidade.

A categoria sujeito refere-se ao “indivíduo concreto, portador de personalidade, quem, como características essenciais e permanentes de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional” (GONZÁLEZ REY, 1995, p.61 *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 82). Isto é, o indivíduo ativo, que através dos diversos processos de interação aprende e se modifica, e que por sua vez, torna-se capaz de modificar, sendo esses aspectos relevantes na atuação do docente.

A subjetividade constituída nos espaços sociais, é denominada de subjetividade social, da qual é constituída pelos “[...] processos de significação e de sentido que caracterizam os cenários da vida social [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205 *apud* MITJÁNS MARTINEZ, 2004, p. 83), ou seja, a subjetividade do professor se expressa por meio de sua prática docente, que pode ser considerada uma prática social, mediante as significações feitas por ele no decorrer de sua vida.

## **1.2 A PRÁTICA DOCENTE – CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA**

Reconhecer o professor como um ser contextualizado, portador de subjetividade, leva-nos a compreensão de seu papel, frente a sua função institucional e sua relevância como elemento integrante no contexto escolar. Porém, de certa forma, essa compreensão não tem sido apropriada e reconhecida entre a sociedade e, principalmente, entre os próprios docentes. Segundo Cunha (2011) os estudos que apresentam o professor historicamente e socialmente contextualizado estão sendo banidos da formação de professores, em decorrência da forte influência do pensamento positivista.

De acordo com essa proposta, Saviani (1993, p. 18) *apud* Rolla (2006) afirma que “professores e alunos são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

Portanto, o conhecimento histórico-cultural passa a ser ignorado quando pensamentos como estes vigoram na formação de professores e no exercício de sua função.

Entretanto, em contraponto a essa proposta, Cunha (2011) desvela a contradição dos princípios positivistas na educação, pois, segundo a autora, o professor é o principal veiculador das práticas positivistas e este, por sua vez, trata o conhecimento da forma como aprendeu e vivenciou suas experiências escolares. Assim sendo, não existe uma total neutralidade da parte do professor diante da sua prática em sala de aula, pois de certa forma, o mesmo dará significado a essas experiências e irá construir o seu cotidiano.

A análise do professor como um sujeito histórico-cultural e de seu cotidiano é de suma importância para a compreensão de sua prática em sala de aula, pois deve

ser levado em consideração fatores que determinam seu comportamento, bem como sua postura no âmbito escolar. Vygostky (2000) *apud* Molon (2011) afirma que o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo, portanto, seu comportamento é o reflexo dessas relações.

Quando Cunha afirma que “O fato do professor ter tido uma educação autoritária e punitiva pode fazê-lo tentar repelir esta forma no seu cotidiano docente, mas pode também, levá-lo a repetir essa prática” (CUNHA 2011, pág. 32), ressalta a importância das relações sociais na prática docente. Sua participação em outros movimentos sociais, que não seja apenas o escolar, também são fatores determinantes no comportamento e na postura do professor.

Deste modo, ao compreendermos o professor na sua condição de sujeito subjetivo, paralelamente compreendemos que sua prática e saberes são apropriações adquiridas através de suas vivências histórico-sociais. Segundo Mitjans Martínez (2014) é o professor quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza.

Cunha (2011) em seu livro *O bom professor e sua prática* realizou uma pesquisa com professores, de caráter etnográfico, com o intuito de descobrir fatores que influenciam e contribuem para a competência do professor. Diante dos elementos fornecidos pelos interlocutores, quatro categorias foram consideradas como influências: o professor enquanto aluno e seus ex professores, a sua experiência profissional, a sua formação pedagógica e a sua prática social mais ampla.

A primeira categoria diz respeito a vivência adquirida ao longo de sua própria trajetória escolar e de sua relação com a prática pedagógica de seus mestres. Tal vivência proporciona, aos professores entrevistados, uma influência tanto positiva quanto negativa. Domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos e até mesmo honestidade e amor à profissão são fatores relevantes para que essa influência aconteça positivamente. Alguns dos professores entrevistados também se referiram aos professores que os marcaram de forma negativa, levando-os a reflexão e decisão de não repetir com seus alunos aquilo que vivenciaram com seus mestres.

A segunda categoria é a experiência profissional, conforme os entrevistados, a grande fonte de aprendizagem, pois, é no fazer e no refletir que se constrói e se

aprende a ser professor. Cunha (2011) afirma que a ideia de que o educador se educa na prática da educação, é fundamental para reorientar a pesquisa e a ação daqueles que se envolvem com a área, ou seja, tal categoria também é bem vista por esta autora.

A influência da formação pedagógica é uma das categorias que mais se apresentou de forma diversificada. Cunha (2011) reflete acerca das narrativas e conclui que nem sempre se pode entender formação pedagógica de forma unitária, isto é, a forma como o professor vê sua formação varia de um sujeito para outro, sendo que alguns a valorizam e outros a questionam. Porém é válido, segundo a autora, diante de determinados depoimentos onde a prática pedagógica não é tão valorizada, reconhecer a importância da formação pedagógica, que nesses casos não corresponderam as necessidades do sujeito e de sua prática.

A última categoria, que engloba a prática social mais ampla do entrevistado, foi menos cotada como influência no seu comportamento, mas de acordo com os que se pronunciaram sobre seus envolvimento sociais, é impossível distinguir o limite entre a prática de cidadania e a prática de sala de aula. Segundo Cunha (2011) todos os professores têm um comportamento político, mesmo que não seja consciente, mas poucos agem de forma intencional a fim de utilizar esse fator como meio para transformar a sociedade.

Percebe-se através destes relatos e das conclusões da autora expostas no livro, que vários fatores interferem na prática pedagógica e no comportamento do professor em sala de aula. Tal prática também é delimitada na obra e, conforme a verbalização dos professores entrevistados é descrita através do cotidiano da preparação e execução de seu ensino.

Cunha (2011) organizou os dados colhidos nos depoimentos a partir de três referenciais, sendo eles, as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores); as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relações teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento) e as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação).

O primeiro referencial que a autora aponta diz respeito às relações que o professor estabelece com o ser e o sentir. Por intermédio das falas dos entrevistados, a autora notou que o prazer de estar no exercício da função é notável em todos relatos. Outro fator de grande influência é a satisfação de estar com os

alunos, pois através dessa relação o professor se sente acolhido e até mesmo estimulado quando se diz respeito ao interesse recíproco do aluno.

De acordo com Morales (2001) *apud* Faria (2014) todos os professores podem ser modelos de identificação, e quando além do prestígio o professor tem o carinho e aceitação dos alunos, a possibilidade do aluno aprender mais do que o professor pretende ensinar é maior, além disso, como modelo de identificação, o educador pode ser mais ou menos assumido pelo aluno.

O segundo referencial abordado por Cunha (2011) sobre a prática pedagógica refere-se às relações que o professor estabelece com o saber. A relação do docente com a sua matéria de ensino, ou seja, o gosto pela prática daquilo que se ensina teoricamente foi um dos fatores que se destacou diante dos discursos. Esta autora valoriza o significado que o professor atribui no que ensina, pois, paralelamente a esse apreço e entusiasmo, influenciam os alunos.

Outra relação significativa é a do docente com a teoria e prática, visto que, grande parte dos interlocutores se preocupam em trabalhar da prática para a teoria, ou seja, utilizando o que está próximo do aluno para levá-los a reflexão do concreto para a teoria. Analisando os dados a autora re-significa a prática como um saber objetivo que resulta em ação, isto é, contextualizar a prática no sentido de aproximar o aluno do conhecimento através do que está achegado a ele.

O terceiro e último aspecto abordado por Cunha em sua obra, é a percepção de como se dá a produção de conhecimento na sala de aula, ou seja, o caminho tomado pelos professores entrevistados para que o aluno aja intelectualmente ao se deparar com o conteúdo. Tal produção intelectual é vista pelos interlocutores como algo desejável, considerando que suas práticas fogem da visão tecnicista, onde cada um trabalha o conhecimento como considera mais adequado. A linguagem utilizada em sala de aula também é um fator de extrema importância na prática pedagógica, esse valor foi atribuído pelos professores entrevistados, pois consideram a linguagem como veículo de compreensão do conhecimento e da cultura.

Vygostky (1984 *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 78) neste sentido afirmou:

Toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação se consegue por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho que vai da coisa à

criança e da criança à coisa passa através de outra pessoa. O trânsito da via biológica do desenvolvimento à social é o elo central no processo de desenvolvimento, o ponto de virada radical da história do comportamento da criança... A linguagem joga aqui um papel de primeira ordem.

Assim, não se pode haver apropriação do conhecimento sem que a linguagem esteja presente, levando em conta o uso adequado da mesma, ou seja, adaptando a fala de forma que aproxime o aluno do conhecimento.

A última categoria englobada nos discursos dos professores ouvidos na pesquisa de Cunha, foram os aspectos que dizem respeito ao fazer, que estes se refiram ao planejamento, metodologia, objetivos de ensino e avaliação.

A ideia de planejamento é variável dentre os entrevistados, sendo muito valorizada por uns e de pouco valor para outros, de acordo com o formato desenvolvido por cada professor. Para Cunha, (2011) em muitos casos os planos de curso têm pouco significado, não sendo mais do que documentos burocratizados e que não existe relação direta entre o êxito do professor e um plano de curso explicitado corretamente.

Quanto à metodologia, ficou restrita ao discurso de que a natureza da disciplina delimita o método, porém, de certa forma, a autora discorda no sentido de que a visão que o professor tem da produção do conhecimento também pode ser usada para a composição da metodologia utilizada. Os objetivos de ensino e a avaliação são considerados relevantes se a proposta for clara e específica aos alunos, levando em consideração o contexto e as perspectivas dos mesmos e do ensino.

Portanto, mediante essa investigação e as contribuições dadas pelos autores acima citados podemos reafirmar o professor como sujeito subjetivo, em que sua prática pedagógica e comportamento no âmbito educacional estão relativamente ligados as diversas relações que o envolve como ser sócio-histórico.

### **1.3 O PROFESSOR COMO SUJEITO DO APRENDER E ENSINAR**

Ao considerar o professor como sujeito sócio-histórico, na condição de sujeito subjetivo e realizador de práticas docentes subjetivas, temos a oportunidade de (re)significar o papel da formação dos educadores, pois os mesmos, enquanto

históricos, estão sempre em formação, se transformando mediante suas experiências de vida.

Morettini (2009) afirma que Vygotsky vê a aprendizagem como um processo essencialmente social, ocorrido na interação com adultos e companheiros mais experientes, mediado pela linguagem. Portanto, a aprendizagem e acesso ao conhecimento são apropriados de forma coletiva, entre os sujeitos sociais envolvidos. Sendo assim, o professor não é apenas aquele que ensina, mas também é o que aprende.

Placco (2004) *apud* Moretinni (2009) chama a atenção para o fato de que, os professores têm representações sobre a aprendizagem enquanto algo que diz respeito ao outro e não a ambos, na relação pedagógica. Muitos docentes, infelizmente, ainda se colocam na posição de detentores, aqueles que apresentam o conhecimento com a intenção de que o aluno reproduza exatamente como foi passado. O ensino está ligado ao professor e a aprendizagem ligada ao aluno.

Em contraponto, Freire (2011) afirma que educação libertadora é fundamentalmente uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem se constituírem como aqueles que aprendem, ou seja, como sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Desse modo, compreendemos o professor também como sujeito de aprendizagem, exposto à reciprocidade de conhecimentos, assim como seus alunos.

Assim, é notória a necessidade de que o professor se posicione de forma reflexiva quanto a sua prática e sua relação com o aluno, compreendendo que ambos estão expostos a transformações e que são considerados sujeitos históricos.

Nesse contexto, Freire (2011, p. 25) ainda afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, professor e aluno compõem o processo de ensino e aprendizagem, atuando como agentes de transformação, ambos como sujeitos ativos.

Segundo Mitjás Martínez (2006), os processos de apropriação da cultura, infelizmente são vistos como espaços de transmissão de conhecimentos, de conteúdos acadêmicos necessários para a vida profissional e os sistemas educativos são atrelados a uma concepção de acúmulo de informações. Em contraponto ao que diz a perspectiva histórico-cultural, que afirma que a construção dos saberes implica numa ação compartilhada, reafirmando a importância do outro na relação sujeito e objeto.

O professor não é apenas o que ensina, mas é também o que aprende, pois através das trocas interpessoais estabelecidas, se apropria e re-significa conceitos. Ao se perceber como sujeito ativo, o docente é capaz de recriar a aprendizagem e não ser mais meramente um reproduzidor do que lhe foi transmitido.

É preciso que o professor compreenda a sua ação pedagógica e se enxergue dialogicamente como agente de transformação e como aprendiz, tanto no seu relacionamento com os alunos, quanto nas demais relações estabelecidas no âmbito escolar, no trabalho docente e nos demais grupos sociais em que participa.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Para que haja um estudo reflexivo do professor como sujeito subjetivo no contexto da educação integral, é necessário que antes se tenha a compreensão desse ideal, levando em consideração seus aspectos históricos, conceituais e legais. Aconteceram pelo menos duas tentativas de instalação da educação integral no Brasil durante as últimas décadas e tal ideal tem sido retomada nos últimos anos através de diversas iniciativas governamentais e nas (re)formulações desenvolvidas por diversos educadores contemporâneos.

Consideramos que a construção da proposta de Educação Integral é recente, porém, a ideia de extensão do período que um aluno permanece na escola realizando atividades extracurriculares não é atual. No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial, os colégios e liceus onde estudavam a elite imperial e os grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos, são exemplos de instituições que continham tal prática (GIOLO, 2012).

A Educação Integral é um grande desafio para a educação brasileira, pois exige compromisso do Estado e de toda comunidade escolar, no sentido da significação de tal concepção na prática, a fim de proporcionar ao sujeito uma formação completa, em todas as suas dimensões. Nesse sentido, é necessário que se compreenda a educação integral em seus diversos contextos, ou seja, conceituais, históricos e legais.

### **2.1 RESGATANDO ELEMENTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS**

Discursos, concepções e práticas sobre Educação integral têm sido formuladas no contexto brasileiro, principalmente na primeira metade do século XX, a fim de formar sujeitos contemplando seus diversos aspectos subjetivos.

De acordo com o caderno Educação integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL; MEC, 2009), da Série Mais Educação, no início do século XX diversas iniciativas foram tomadas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo das diferentes doutrinas políticas. Católicos, anarquistas, integralistas e educadores, como Anísio Teixeira

defendiam e procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

De acordo com MEC (2009) o Movimento Integralista, sucedido na década de 30, defendia a Educação Integral e considerava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina como base da concepção. Tais pressupostos políticos são considerados de cunho conservador, diferente dos anarquistas que davam ênfase na igualdade, autonomia e liberdade humana, caminhando por tendências políticas emancipadoras.

Anísio Teixeira idealizava o direito à educação de qualidade para todos e para que isso ocorresse de forma significativa, o educador propunha a implementação de um Sistema Público de ensino para o país, do qual as instituições escolares “[...] desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”. (TEIXEIRA, 1959, p. 78-89 *apud* MEC, 2009, p. 15).

A prática de sua concepção foi concretizada com a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, concebida por Anísio na década de 1950. Escola-parque construída com o intuito de funcionar em horário integral, focada no aluno e em seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e moral. Uma escola integrada à comunidade e com a finalidade de formar verdadeiros cidadãos e agentes de transformação da sociedade (CHAGAS *et al.* 2012).

Baseados nessa proposta, vários centros educacionais foram construídos em Brasília e em todo o Brasil. Um ano após a inauguração da capital, especificamente em 1961, foi criada a escola-parque de Brasília, local onde os alunos passavam o turno contrário às aulas regulares para desenvolverem atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Tal escola também foi organizada por Anísio Teixeira, pois na década de 60 o educador estava na presidência do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e coordenava, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos entre outros, a comissão encarregada de criar o Sistema Educacional da capital, denominado “Plano Humano”, que posteriormente deveria ser o modelo educacional de todo o país (MEC, 2009).

Diversos projetos pautados nessa perspectiva foram elaborados e realizados ao longo dos anos, como o Programa de Educação Integral (2001), Bairro Escola

(2006), Programa Escola Integrada (2006), bem como iniciativas governamentais, como, por exemplo, os Centros de Educação Pública (CIEPs), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

A Ementa Constitucional nº 65, de 2010 faz referência à educação integral, mesmo que não seja de forma específica, compreende-se que a proposta dessa lei é bem próxima:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ordenamento constitucional aponta como dever do Estado, a obrigatoriedade da instituição escolar oferecer ao educando uma formação que contemple suas necessidades, a fim de que possa conviver socialmente de maneira digna como cidadão.

Nos últimos anos, a legislação vem sendo específica quanto a implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, art. 34, parágrafo 2º diz que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. E no art. 87, parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Além disso, prevê no art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”, ampliando a educação além da instituição escolar. Porém, de acordo com o Art. 34, onde a legislação aborda a relevância da jornada escolar ser efetuada pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, pode-se perceber que a LDB reconhece a importância das instituições escolares como detentora do processo educativo pautado pela relação ensino e aprendizagem (MEC, 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também aponta a valoração da escola, em seu Capítulo V, artigo 53, admite que a ida e permanência da criança

e do adolescente à escola, prepara os mesmos para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta em uma de suas metas, mais especificamente a de número 6, a proposta de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Embasados pelo programa Mais <sup>2</sup>Educação, tal meta define educação em tempo integral como jornada escolar ampliada com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola desenvolvendo atividades dentro de sala de aula ou extraclases.

De acordo com o § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, essas atividades se caracterizam:

atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultural e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Essas atividades podem ser desenvolvidas:

Dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob a orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais". (art. 1º § 3º)

Assim, para que tal idealização seja sustentável, devem-se considerar os mais diversos aspectos envolvidos na perspectiva da educação integral, que está muito além da ampliação da jornada escolar, mas sim a qualificação dos profissionais, um projeto político pedagógico que contemple todas as dimensões do aluno, diálogo com a comunidade e infraestrutura básica para realização das atividades.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Ensino Integral não será possível, sem que haja reformulações em termos de tempo, de espaço e formação dos agentes, em especial dos professores de tempo integral.

---

<sup>2</sup> Segundo Moll (2012) o Programa Mais Educação converte-se em estratégia para a implantação e implementação da Educação Integral em Jornada ampliada ou da Escola em tempo integral.

## **2.2 ESPAÇO E TEMPO: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO INTEGRAL**

Para que haja promoção do projeto de Educação Integral é necessária a reformulação do tempo, espaço e da formação docente. Essa necessidade existe, pois todas as categorias citadas são objetos de aprendizagem e propõem ao aluno a formação mais ampla, que é a finalidade da proposta.

De acordo com Giolo (2012), o contexto das aulas do ensino atual padece de uma lógica perversa: aulas fracas com resultados modestos conduzem a expectativas mínimas que beiram à descaracterização da atividade escolar. Encontram-se, nesse caso, alunos que não recebem um ensino significativo, capaz de levá-los a formação de cidadãos ativos, reflexivos e pensantes.

Em contraponto, a proposta do tempo integral oferece atividades escolares capazes de trabalhar o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade. A ideia de ampliar o tempo, proposta pela LDB, para uma jornada diária de 7 horas, tem a finalidade de atender a demanda de estudos dos alunos. Não é novidade que a jornada escolar do ensino básico do Brasil não é o bastante para que haja uma significativa aprendizagem e promoção de conhecimento.

Na proposta integral, a organização do tempo é feita a fim de permitir a ação metódica de professores e de alunos em direção ao conhecimento, como afirma Giolo (2012). Portanto, a ideia é unir as atividades do turno e de contraturno, pois as atividades oferecidas no turno complementar devem estar ligadas ao conteúdo. Os saberes devem estar concatenados, para que realmente faça sentido aos alunos.

As atividades ofertadas no turno integral precisam estar contidas no projeto pedagógico da escola, e este deve estar bem definido a fim de desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas e sociais. O contexto em que os alunos estão inseridos socialmente deve ser considerado para a preparação e organização de tal projeto.

Para que tais atividades aconteçam é necessário um espaço. O local escolar deve ser pensado didaticamente, com a finalidade de proporcionar ao educando situações de aprendizagem, levando em conta as diferentes linguagens e que o mesmo se reconheça no processo.

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato de uma relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação e organização a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p.96)

Porém, esse espaço não precisa ser exclusivamente entre as paredes da escola. Na perspectiva da cidade como espaço educativo, Torres (2003 *apud* MEC, 2009) define:

Em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e etc – cabendo a escola articular projetos comuns para a sua utilização, mediando os espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento.

A partir do momento que a escola relaciona-se com a comunidade, mantendo contato com os entes coletivos acima citados, conhecimentos dos mais variados são levados aos agentes envolvidos na educação integral. Além disso o conceito de cidade educativa se realiza quando a escola eleva-se perante o contexto externo como uma instituição plena, fundamental para o aperfeiçoamento da própria comunidade (GIOLO, 2012).

### **2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE TEMPO INTEGRAL**

Além de tempo e espaço que comportem a educação integral, é necessário que exista o professor de tempo integral, preparado para ministrar as aulas e acompanhar as atividades do contraturno. Geralmente, as escolas privadas oferecem dois professores para acompanhamento dos alunos, que ocorre da seguinte forma, uma professora que ministra as aulas no turno regular e outra que acompanha e orienta as atividades realizadas no turno complementar. Porém, ambos devem estar preparados para exercerem tal prática nessa perspectiva.

A jornada de trabalho do professor não se constitui apenas na elaboração e acompanhamento de atividades, mas sim, requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação da organização da vida escolar. Essa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária (MEC, 2009).

É válido destacar a importância da formação continuada para os docentes inseridos nesta prática, pois o mesmo deve compreender a integralidade da proposta de Educação integral que engloba o acesso à cultura, artes, esportes, lazer, inclusão digital, saúde, a importância da sustentabilidade e o meio ambiente, dentre outras. Para que tais compreensões sejam feitas deve-se dar um grande mergulho nas concepções existentes sobre cargo, funções e papéis das profissões envolvidas.

Segundo o caderno da fundação Itaú “ao priorizar o aperfeiçoamento constante de seus profissionais, as secretarias de Educação deparam-se com inúmeros desafios, e um deles diz respeito à organização do tempo que o professor terá para se dedicar à sua formação. Se o Estado ou determinada instituição privada pretende estabelecer uma Educação Integral sustentável deverão dedicar-se a oferecer formação profissional de qualidade.”

Além disso, o docente deve estar inserido no Projeto Político Pedagógico de forma ativa, criando e recriando as propostas ali inseridas, buscando uma reflexão e aprimoramento das práticas desenvolvidas e ações realizadas com os estudantes.

Cabe ao professor, atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, compreender o aluno de forma integral e identificar suas necessidades de desenvolvimento em todos os aspectos; realizar atividades em que o conteúdo esteja interagindo com a subjetividade tanto do aluno quanto dele próprio; estabelecer um diálogo entre a família a fim de fortalecer o desenvolvimento integral do educando, levando em consideração o tempo fora da escola; ser de tal modo o primeiro a se dedicar a pesquisas que contribuam para sua formação e práticas inovadoras, a fim de trilhar caminhos que integrem as disciplinas tradicionais com as atividades complementares. Nesse sentido, o educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos (MEC, 2009).

Shor (*apud*, CUNHA, 2011, p. 29,) traz uma significativa reflexão, ao afirmar que, “O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos.”, portanto, a pesquisa é de extrema importância para que o professor investigue e compreenda o contexto em que está inserido e seus mais diversos sujeitos.

Segundo Cunha (2011) unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação de

conhecimento comumente compartilhado. Refletindo sobre essa perspectiva, percebe-se a necessidade de que o professor se coloque na posição de investigador da realidade, refletindo e agindo de forma a contribuir para o desenvolvimento tanto do aluno, quanto de si mesmo, pois como já foi dito, o professor vive em formação e desenvolvimento.

Considerando que a Educação Integral é uma proposta em construção, os educadores devem se colocar na posição de pesquisadores, no sentido de contribuir para essa construção. Portanto, além de compreender a proposta de Educação Integral, o professor de tempo integral deve estar em constante formação, buscando rever práticas, conhecer novas perspectivas para que a finalidade da proposta seja executada de maneira significativa.

Os horários de trabalho pedagógico devem se constituir em espaços de trocas, onde gestores e professores discutam questões relativas ao ambiente escolar, a fim de melhorar o funcionamento da escola e a efetivação da aprendizagem dos alunos. Nas instituições em que os turnos, regular e integral, são dirigidos por professoras distintas, essa partilha deve ser constante.

Levando em consideração a perspectiva do sujeito histórico-cultural e a subjetividade social constituída através das trocas de vivências estabelecidas no espaço social, podemos traçar no próximo capítulo, como essas estão sendo realizadas e como se dá a atuação do professor de período integral.

### **CAPÍTULO III - O PROFESSOR DE TURNO INTEGRAL: DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS**

Buscando refletir sobre a realidade do professor de turno integral, nesse capítulo é apresentado relatos de duas profissionais que atuam nessa perspectiva. Com a finalidade de investigar a compreensão do conceito de Educação Integral e de como é realizado o ato de docência, a pesquisa semi-estruturada permitiu que as entrevistadas expressassem sua subjetividade quanto ao tema.

As profissionais que responderam ao questionamento correspondem aos cargos de professora e coordenadora de uma escola particular do Distrito Federal, onde é oferecido o turno integral.

Foi construído um espaço, dentro da instituição, em que os estudantes no período contrário da aula regular têm a possibilidade de fazer acompanhamento pedagógico, espaço destinado a realização das tarefas de casa, e realizar atividades extraclases. As atividades disponíveis são: judô, natação, teatro, robótica, ginástica artística, artes, balé e inglês sendo que as duas últimas atividades mencionadas são oferecidas por empresas terceirizadas.

No Turno Integral os alunos são divididos por série, onde existe uma professora responsável<sup>3</sup> para cada turma. Os estudantes que participam têm a oportunidade de realizar as atividades extraclases, fazer o acompanhamento pedagógico, almoçar e tomar banho no colégio. Tudo mediante a supervisão da professora responsável. Existe também um instante em que a professora realiza atividades lúdicas com a turma, denominado de momento lúdico, no qual são realizados jogos e atividades direcionadas.

As profissionais entrevistadas possuem experiências diferenciadas, porém as duas estão inseridas nesse contexto a pouco menos de dois anos. A coordenadora, que denominamos de Ângela<sup>4</sup>, foi professora por muitos anos, atuou como orientadora e agora exerce o cargo de coordenadora do turno integral da instituição. A professora, denominada Manuela, foi contratada recentemente pela instituição, antes disso exercia o cargo de estagiária.

---

3 Faço parte da Instituição exercendo o cargo de professora extraclasse.

4 Serão usados nomes fictícios para preservar a identidade dos pesquisados.

Ao serem questionadas sobre suas compreensões referentes à educação integral, ambas concordaram no sentido de que a finalidade da proposta é promover uma formação mais completa. É significativo ver as afirmações:

A educação integral é a possibilidade de oferecer aos educandos uma formação que vá além da transmissão de informações nas áreas do conhecimento, mas, sobretudo que dê ao educando a condição de estruturar sua subjetividade de maneira adequada para viver em coletividade. Ângela.

Quando penso em Educação Integral, imagino uma educação que possa promover uma formação mais completa, uma vez que, o período de permanência na escola é ampliado... Manoela

A manifestação dos interlocutores revela a necessidade de que a Educação Integral deve oferecer a formação que contemple, como já foi dito, todas as dimensões do estudante. Tal preocupação é notada na narrativa da professora Manoela:

[...] Contudo, o tempo de permanência no colégio não garante a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. É necessário oferecer condições que garantam aos educandos possibilidades de potencialização de habilidades.

Diante de tal afirmação, pode-se perceber também a necessidade da significação das atividades, considerando que a ampliação da jornada escolar não é o bastante para que haja promoção da aprendizagem e intensificação das habilidades e competências dos estudantes. Portanto, é necessário que se crie condições para a constituição e potencialização dos processos, focando não apenas na atividade pela atividade, mas em todo o contexto.

Nesse sentido, é válido resgatar o enfoque histórico-cultural, dentro da perspectiva da subjetividade, onde Mitjans Martínez o conceitua como “característica ou processo especificamente humanos que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida em uma sociedade concreta” (2004, p. 85).

Quando são questionadas sobre a diferença entre os professores do turno regular e os professores de turno integral é possível notar que há uma vinculação afetiva muito maior na relação professor-aluno no período integral.

O profissional que atende o Turno Integral tem uma percepção mais ampla e detalhada do seu estudante, uma vez que convive com ele em situações próprias do Turno Integral, como banho, refeições, atividades esportivas, etc, o que não acontece com o professor do Turno Regular. Ângela.

[...] os professores de turno integral trabalham com o acompanhamento pedagógico e no cuidado com os estudantes. Manoela.

Considerando o fato dessa relação ser mais ampla, no sentido de intimidade e afetividade, é importante que o professor integral tenha sensibilidade. Freire (1998, p.148) fala da importância dos pequenos gestos, palavras e olhares de respeito e de qualificação do professor com o seu aluno.

Portanto, considerando a educação como dialógica e o ato de educar como uma forma de expressão da subjetividade, o professor deve estar ciente de quão forte é sua influência. Nesse contexto, Freire (ibidem, p.47) reflete sobre a relevância da postura docente: “Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”.

Ao serem questionadas sobre os maiores desafios enfrentados em suas funções, ambas ressaltaram a dificuldade de estabelecer uma boa relação com as famílias dos educandos.

O desafio do profissional que trabalha com Turno Integral é preparar a família para receber esse serviço como parceiro na educação do estudante [...]. Ângela

Os maiores desafios que percebo [...] Estabelecer uma parceria com as famílias [...]. Manoela

Mitjás (2008) salienta que a subjetividade social da escola, como contexto social específico, está perpassada pela subjetividade social de outros espaços sociais. Nesse contexto ela afirma:

Assim, na subjetividade social de uma escola concreta, expressam-se sentidos e significados da sociedade em um sentido mais amplo e também da família e da comunidade como espaços sociais intimamente vinculados ao espaço escolar. (p. 78)

Ainda sobre os desafios, a professora Manuela aponta:

Estabelecer um diálogo com os profissionais do turno regular, o que dificulta alguns encaminhamentos e, até mesmo, a qualidade do trabalho desenvolvido.

Levando em consideração os relatos das entrevistadas pode-se perceber as configurações da subjetividade social que caracterizam o espaço escolar, uma vez que as relações estabelecidas no espaço social sempre estão em evidência.

Mitjáns contextualiza a subjetividade social da escola de forma precisa:

A subjetividade social da escola está integrada por significados e sentidos diversos; entre eles, o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional [...] (2008, p. 78)

Podemos então afirmar, a partir das narrativas, que no espaço social onde estão inseridas as representações levantadas pelas profissionais expressam suas configurações subjetivas que, por sua vez, constituem a subjetividade social da escola.

1.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido contribuiu para a compreensão da influência da subjetividade no comportamento humano, especificamente do sujeito professor. Mediante o aporte teórico que me deram todo suporte necessário na elaboração do mesmo, foi possível estabelecer uma relação entre o conceito de subjetividade e o comportamento docente.

A relevância da subjetividade no ato docente ficou evidenciada ao considerar o professor como sujeito, do qual suas ações e comportamentos são regulados por sua personalidade. Diante das perspectivas descritas ao longo do trabalho foi possível refletir acerca da prática pedagógica e concluir que ela está relativamente ligada aos diversos contextos sociais em que o professor está inserido, regulando ou não suas ações dentro do âmbito escolar.

Além do referencial teórico, o presente trabalho teve como contribuição uma pesquisa investigativa da qual auxiliou na comprovação da hipótese deste.

Levando em consideração a importância do contexto em que o sujeito está inserido, buscou-se abordar elementos conceituais, históricos e legais que envolvem a Educação Integral, no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Na busca por reflexões dessa proposta, principalmente sobre a implementação deste e do papel dos professores de tempo integral, foi constatado a necessidade de haver uma reestruturação quanto ao currículo, tempo e espaço das instituições que oferecem tal proposta, além da necessidade de ofertar aos professores formação continuada a fim de levá-los a compreensão da finalidade da Educação Integral.

Mediante a análise dos dados da pesquisa, no discurso das entrevistadas, ficou evidenciada a subjetividade social que de fato caracterizam o espaço escolar. As relações sociais estabelecidas entre toda a comunidade escolar é de suma importância na formação constante do professor.

Portanto, ao compreender o professor como sujeito subjetivo, levando em consideração seu papel e seu contexto, pode-se compreender também sua prática e seu desempenho no exercício de sua função.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Diante de tudo que me foi apresentado durante o curso de Pedagogia e as experiências que obtive profissionalmente na área da educação, posso afirmar que a carreira docente é área em que quero atuar. Seja como funcionária pública ou privada, sinto verdadeiro apreço pelo ato de ensinar e pelos sujeitos das relações que o permeiam. Porém, sinto a necessidade de prosseguir academicamente com estudos voltados a subjetividade humana, pois além de ser uma temática que me interessa, acredito que seja de suma importância para minha atuação como docente.

Os desafios dessa profissão são muitos, a baixa remuneração, as péssimas condições de trabalho e a falta de reconhecimento do Estado e da sociedade são percalços inevitáveis, porém cabe a nós, agentes da Educação, que acreditam na mesma como ferramenta de transformação, olharem além dos obstáculos e das limitações a fim de contribuir na formação não apenas de estudantes, mas de agentes de transformação nesse mundo.

## REFERÊNCIAS

- CHAGAS, Marcos Antônio M. das *et al.* Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In.: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.
- CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 23.ed. São Paulo: Papyrus, 2011.
- BRASIL. Constituição (2010). Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Lex: legislação federal e marginália. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2015.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.
- FARIA, Débora Alves da Mata. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PERSPECTIVA DA DEFINIÇÃO IDENTITÁRIA: O CASO DE LUCIENE E JOÃO. 2014. 67 f. Monografia - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In.: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In.: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; SIMÃO, Livia Mathias (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**. Brasil: Thompson, 2004. p. 77-97.

- **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem.** In.: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** São Paulo: Alínea, 2008. p. 69-94.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, Secad, 2009.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre a constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p.613-622, out. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MORETTINI, Marly Teixeira. O trabalho docente como elemento de mediação na formação do professor. In.: CERQUERIA, Tereza Cristina Siqueira (org.). **Formação de professores: Psicologia, reflexões e pesquisas.** Curitiba: CRV, 2012. p. 69-97.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança Educacional: um desafio para o supervisor escolar.** 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração. Brasília: Enepq, 2013. p. 1 - 13. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ67.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ67.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2013.

## ANEXO 1



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS**

### AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu,.....  
CPF.....RG.....  
Diretora da Escola.....informo que estou ciente da  
pesquisa: O professor como sujeito subjetivo no contexto da Educação Integral que  
será executada por ..... aluna do curso  
de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB e orientada pela professora Msc.  
LiègeGemelliKuchenbecker.

A pesquisa a ser realizada é de cunho qualitativo e se insere no Trabalho Final de Curso (TFC). A aluna da Pedagogia vem desenvolvendo estudos no campo da Educação de Básica. Este trabalho é imprescindível para que a aluna possa finalizar os seus estudos e graduar em Pedagogia.

Autorizo que sejam feitos levantamento de dados relacionados à pesquisa.

---

Assinatura da direção

---

Professora Liège Gemelli Kuchenbecker  
Faculdade de Educação/UnB  
Matrícula: 1069667

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**ANEXO 2**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Brasília, outubro de 2015.

A pesquisa O professor como sujeito subjetivo no contexto da Educação Integral desenvolvida como Trabalho Final de Curso (TFC) do curso de Pedagogia da UnB, tem como objetivo .....

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através de .....

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o(s) participante(s) venha(m) a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a Instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu..... concordo em participar da mesma e autorizo a utilização das respostas dadas em entrevista para análise da pesquisa.

---

Assinatura do participante

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Liège Gemelli Kuchenbecker

---

Matrícula: 1069667