



**UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



SONES LEI APARECIDA DOMINGUES CINTRA

**PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA:
CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS**

CAMPO GRANDE- MS

2021

SONES LEI APARECIDA DOMINGUES CINTRA

**PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA: CRENÇAS REVELADAS NAS
NARRATIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos linguísticos

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

CAMPO GRANDE- MS

2021

C521p Cintra, Sones Lei Aparecida Domingues

Práticas de leitura de professores das escolas de educação em tempo integral – escolas da autoria: crenças reveladas nas narrativas / Sones Lei Aparecida Domingues Cintra. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

186 p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Neide Araújo Castilho Teno

1. Crenças 2. Narrativas 3. Escola de tempo integral 4. Práticas de leitura 5. Escola da autoria I. Teno, Neide Araújo Castilho II. Título

CDD 23. ed. - 371

SONES LEI APARECIDA DOMINGUES CINTRA

**PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA:
CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos linguísticos

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – Orientadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof. Dr. Ivo Di Camargo Junior – Membro Titular
SME/Ribeirão Preto

Profa. Dra. Maria Leda Pinto – Membro Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Campo Grande/MS, 07 de dezembro de 2021.

Aos professores que com todo carinho se dispuseram a participar das entrevistas tanto escrita quanto gravada por Skype neste momento muito difícil de pandemia.

Em especial ao meu irmão Alceu Cunha (*in memoriam*) por ter a certeza de que seria a pessoa que mais me apoiaria nesses estudos e feliz estaria nesta minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela minha vida, ânimo, inteligência, saúde e sabedoria.

Ao maridão!

Aos filhos, noras e netos!

Às colegas, parceiras e cúmplices do Mestrado Léia Bernal, Edneia Leite e Ana Paula Oliveira.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UEMS em especial Ruberval, Maria Leda, Adriana Escobar, Nataniel, João Fábio e Neide, quero incluir Nelagley grande incentivadora nos estudos.

Aos diretores das Escolas Estaduais de Tempo Integral - Escolas da Autoria que ajudaram para com os colegas professores nas entrevistas deste trabalho e se colocaram à disposição das informações necessárias.

Aos meus gestores e colegas de trabalho que muito gentilmente entenderam alguns momentos importantes de estudo durante o processo.

A uma pessoa que conheci virtualmente, no meio do caminho, Aline S. de Letras.

Aos colegas que direta ou indiretamente torceram por mim,

Obrigada!

...sempre havia professores que naturalmente, trabalhavam com o sócio emocional do estudante como respaldo para uma formação integral do aluno, docentes que se preocupavam em ir além da formação acadêmica...

Garça

Já na Universidade, a ciência passou a me possuir e eu, devorá-la cotidianamente, lendo inúmeros livros para subsidiar os meus conhecimentos. Também tive uma infância de mitos e contos dos mais velhos, geralmente ao entardecer...cada estória mirabolante que, hoje não faz sentido aos jovens.

Curicaca

... na infância, eu me recordo de ter muito prazer lendo, muito mesmo, a gente tinha muitas coleções para ler em casa, algumas vinham acompanhadas de disco, então a gente podia fazer a leitura e ouvir o áudio ao mesmo tempo com o narrador.

Tuiuiú

O meu contato com a leitura foi por meio do meu pai, sempre estava lendo, gostava de ler jornal e livros com fatos históricos. Ele sempre comprava livros para eu ler e dizia para eu trocar a TV por uma leitura do jornal.

Arara

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues. **Práticas de leitura de professores das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria: crenças reveladas nas narrativas.** Campo Grande, MS, 2021, 186 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, UEMS.

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa está na investigação acerca das práticas de leitura dos professores das Escolas da Autoria da cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. Este trabalho tem uma abordagem qualitativa com ênfase na análise de conteúdo, desse modo é possível observar, a partir do material coletado por meio de entrevistas orais e escritas, quais são as práticas, experiências e vivências dos profissionais ouvidos neste estudo, dentro do ambiente escolar. Foram contemplados profissionais de diferentes áreas de conhecimento que atuam, por períodos variados na educação, e se encontram lotados em três diferentes Escolas da Autoria da capital sul-mato-grossense e em um centro de formação de professores. Para que fosse possível conhecer as experiências de leitura dos professores, desenvolvidas a partir de suas crenças e como estas impactaram em suas formações e influenciaram suas práticas profissionais, foi preciso estabelecer uma rota que exigiu a conceituação e compreensão do modelo de escola em que esses profissionais atuaram e/ou atuam. Para que o fim proposto fosse alcançado, utilizei de autores como Cavalieri (2007) e Moraes (2015) que serviram como suporte para a compreensão de como foram pensadas as escolas de tempo integral, no Brasil, a partir da década de 1950. Autores como Barcelos (2004) e Baldarine e Barbosa (2012) subsidiaram a apresentação de diferentes crenças em distintas áreas de conhecimento. Os autores Bardin (2011) e Teno (2020) são suportes teóricos que permitiram a análise de conteúdos coletados para a execução deste trabalho de pesquisa. Em posse das análises dos dados e com sua tabulação finalizada foi possível observar a contribuição deste trabalho na área da Linguística Aplicada, haja vista que traçou um caminho investigativo acerca dos impactos das crenças quanto a leitura e como tais crenças contribuíram para que o discente possa se tornar o protagonista de seu próprio destino, seja dentro do ambiente escolar ou fora dos muros das escolas pelas mediações docentes.

Palavras-chave: Crenças. Narrativas. Escola de Tempo Integral. Práticas de leitura. Escola da Autoria.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues. **Reading practices of teachers of full-time education schools – School of Authorship: beliefs revealed in the narratives.** Campo Grande, MS, 2021, 186 p. Dissertation (Master's in Letters) – PPGL, UEMS.

ABSTRACT

The main objective of this research is the investigation about the reading practices of the teachers of the Schools of Authorship in the city of Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul. This work has a qualitative approach with emphasis on content analysis, in this way it is possible to observe, from the material collected through oral and written interviews, what are the practices, experiences and experiences of the professionals interviewed in this study, within the school environment. Professionals from different areas of knowledge who work for different periods in education were contemplated and are located in three different Authorship Schools in the capital of Mato Grosso do Sul and in a teacher training center. So that it was possible to know the reading experiences of teachers, developed from their beliefs and how these impacted their training and influenced their professional practices, it was necessary to establish a route that required the conceptualization and understanding of the school model in which these professionals acted and/or act. In order for the proposed end to be achieved, I used authors such as Cavalieri (2007) and Moraes (2015) who served as support for understanding how full-time schools were designed in Brazil from the 1950s onwards. Authors such as Barcelos (2004) and Baldarine and Barbosa (2012) supported the presentation of different beliefs in different areas of knowledge. The authors Bardin (2011) and Teno (2020) are theoretical supports that allowed the analysis of content collected for the execution of this research work. In possession of the data analysis and with its final tabulation, it was possible to observe the contribution of this work in the area of Applied Linguistics, given that it traced an investigative path about the impacts of beliefs regarding reading and how such beliefs contributed to the student being able to become the protagonist of their own destiny, whether within the school environment or outside the walls of schools through teaching mediations.

Keywords: Beliefs. Narratives. Full-Time School. Reading practices. Authorship School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Escolas de Aatoria selecionadas para este estudo	85
QUADRO 2. Unidades de Conteúdo (UC) e Unidades de Registro (UR)	103
QUADRO 3. Tabulação de dados coletados a partir da entrevista.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Tempo de atuação profissional	110
GRÁFICO 2. Formação acadêmica a nível de pós-graduação.....	111
GRÁFICO 3. Componentes curriculares dos entrevistados.....	112

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança
CAMALA - Clube dos Marinheiros de Ladário
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE/MS - Conselho Estadual de Educação -
CF - Constituição Federal
CFOR/SED - Coordenadora de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Sul
CIAC - Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação para Jovens e Adultos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEDOMGE/FEUSP - Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e gênero da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura
NEEPHI - Núcleo de Estudos da Escola Pública de Horário Integral
PCD – Pessoa com Deficiência
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Programa Especial de Educação
PEE/MS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PME - Programa Mais Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Plano Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
REME - Rede Municipal de Ensino
SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SECAD - Secretaria Nacional de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade
SED - Secretaria de Estado de Educação
SED/MS - Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIHVIF - Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
UC - Unidade de Conteúdo
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UR - Unidade de Registro

SUMÁRIO

NARRATIVAS COM UM POUCO DE MIM	25
INTRODUÇÃO	29
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
1.1. A LEITURA NAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DO PROFESSOR.....	37
1.1.2. As implicações da leitura no dia a dia docente	40
1.1.3. Múltiplas perspectivas da leitura.....	42
1.2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIAS E DE CRENÇAS	44
1.2.1 Crenças – breve esboço nas diferentes áreas do conhecimento	46
1.2.1. Filosofia e Educação	47
1.2.2. Sociologia.....	48
1.2.3. Linguística Aplicada	49
1.3. NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: SUA IMPORTÂNCIA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	50
1.4. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	56
1.4.1 Experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil.....	59
1.4.2 Escolas da Autoria.....	77
2. CONTEXTUALIZAÇÃO, ABORDAGENS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	83
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, DOS SUJEITOS.....	83
2.2. CENÁRIO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS, OBJETIVOS.....	86
2.2.1 Escola Ipê Amarelo	86
2.2.2 Escola Ipê Roxo	87
2.2.3 Escola Ipê Branco.....	88
2.2.4 Centro de Formação Ipê Rosa	89
2.3 TIPO DE PESQUISA: NARRATIVAS COMO MÉTODO DE ESTUDO	91
2.3.1. Pesquisa qualitativa: análise de conteúdo	95
2.4 INSTRUMENTOS NA RECOLHA DOS DADOS	96
2.4.1 A construção da entrevista	98
2.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO – MÉTODO BARDIN (2011).....	100

3. O TECER DAS ANÁLISES: CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS	106
3.1 AVES DO PANTANAL - PROFESSORES E SEUS PSEUDÔNIMOS.....	107
3.2 DIMENSÕES, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	108
3.3 DIMENSÃO RELACIONADA ÀS CRENÇAS	114
3.3.1 Crenças propulsoras para uma prática de leitura: primeiros contatos	115
3.3.2 Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	118
3.3.3 Crenças da docência atual: leitura	120
3.3.4 Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	123
3.4 DIMENSÃO RELACIONADA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO	126
3.4.1 Prática pedagógica de leitura nas Escolas de Autoria	127
3.4.2 Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	144
ANEXO A– AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E DADOS	145
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO	146
ANEXO C – RESPOSTA/AUTORIZAÇÃO CFOR PARA PESQUISA NAS ESCOLAS DE AUTORIA	148
APÊNDICES	150
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA	151
APÊNDICE B – TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEÚDOS E UNIDADES DE REGISTROS	154

NARRATIVAS COM UM POUCO DE MIM

Escrever é meu jeito de ficar por aqui. Cada texto é uma semente. Depois que eu for, elas ficarão. Quem sabe se transformarão em árvores! Torço para que sejam ipês-amarelos... (Rubens Alves)

Assim foi meu início...

Não sei o horário nem como estava o tempo, mas acredito que foi um dia de sol, talvez ipê florido, afinal, nasci em 14 de novembro de 1967, pleno verão, na cidade de Miranda, Mato Grosso do Sul. Minha mãe biológica não a conheci como deveria ser, lembro-me que a vi apenas uma vez, quando fui apresentada a ela ainda quando tinha uns 6 anos de idade. Hoje pela vaga lembrança da minha memória de quando a vi, era uma mulher magra, cabelos pretos e longos, com estatura mediana, sei que era paraguaia. Ela foi-se. Estava numa charrete acompanhada de um menino que nem sei dizer se era meu irmão. Não sei nada sobre ela, porque eu nunca quis saber e assim fui respeitada. Acabou aí a nossa história.

Fui criada por uma família amorosa e numerosa, alegre e festeira, desde os meus primeiros meses de vida. E após muitos anos, já casada, e até mesmo mãe, eu soube que poderia ser filha do pai que tinha me criado, cujos valores mais importantes eram o respeito ao próximo e a educação, do qual sempre fui muito bem orientada, nos estudos e muito amada em especial pelos irmãos Alceu e Romilda que me batizou e me cuidava como se fosse sua filha. Logo, aos 7 anos, Alceu nos trouxe para Campo Grande, juntos viemos, a mãe que me criou e educou, Julieta, papai Sebastião e a madrinha Romilda com o marido e os filhos. Nessa cidade morena que em 1977 tornou-se a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, continuei crescendo e recebendo educação e estudos.

Meus pais não eram pessoas com muitos estudos, eles chegaram até a terceira série primária, porém, preocupavam-se bastante para que os filhos estudassem. Então fui alfabetizada em casa. Moldando a caligrafia, as letras, as palavras e as frases, fui aprendendo a ler. Mamãe dava como tarefa, escrever cartas para os outros irmãos que moravam em outras cidades, já casados e com suas famílias, para falar sobre como estávamos, dos nossos momentos juntos com os que aqui moravam e também saber deles, como estavam longe, nos deixavam muitas saudades. Isso foi de grande importância para minha aprendizagem. Tanto na escrita quanto na leitura, pois, eu lia as cartas para minha mãe, que vinham de resposta.

Aos oito anos, ingressei na Escola Nossa Senhora Auxiliadora, escola particular, de freiras salesianos, de ensino primário e secundário, considerada, nesse tempo, uma das melhores

escolas de Campo Grande. Como fui bem alfabetizada em casa, a diretora, na época, verificou que eu poderia fazer uma prova para avançar para a série seguinte e assim aconteceu. Concluí o segundo ano totalmente instruída e encerrei este período sem nenhuma reprovação. Ainda recebi o diploma de Honra ao Mérito, o qual guardo até hoje! Decorreram assim, meus primeiros passos para o mundo enigmático do saber acadêmico. Enfatizo aqui a Irmã Zélia, do meu terceiro ano, um modelo de educadora, tão bem sabia aliar o afeto com o ensinar. Gostaria muito de reencontrá-la.

Ao terminar o primário, fiz ainda a quinta e sexta série no período matutino da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, e então, meu irmão Alceu me transferiu para a Escola de 1º e 2º Graus Líder, onde ele também lecionava como professor do Curso de Técnico em Administração, no período noturno. Ele tinha o Curso Superior em Administração de Empresas e trabalhava na época no Banco Haspa. Alí, participei da Banda Marcial Líder. Aprendi a tocar Lira. Participávamos de desfiles cívicos, disputávamos torneios de bandas e confesso que foi uma fase muito emocionante da minha vida. Nessa escola, apaixonei-me pela disciplina de História que tinha o professor Hildebrando para nos fazer passear na Idade Média e Contemporânea, com tanta sensibilidade.

Ao terminar o ginásio, minha irmã Nilda e seu esposo Marcelino, sargento da Marinha, na época, moravam em Corumbá, convenceram minha mãe a deixar eu morar com eles e estudar por lá. Então optei pelo curso do Magistério na Escola Estadual Maria Leite, respeitada por ter o melhor curso da região, nos altos da Rua Porto Carrero, no Bairro Maria Leite, escola ampla da rede pública. Nem sempre pensei em ser professora, mas o ambiente e o currículo me encantaram, além de preparar-me para uma profissão.

Por longo tempo de sua história, a Escola Estadual Maria Leite se consolidou como a principal escola de formação de professores do Estado, com discurso e prática pedagógica inovadores, imprimindo sua marca em muitos educadores.

Mais tarde, como professora de Português no Ensino Médio, pude verificar o quanto fui privilegiada em cursar o magistério de segundo grau, mas com status de ensino universitário.

Para mim, foi uma grande experiência como aluna de magistério, na fase do Estágio Supervisionado, pois, fazia substituição de uma professora que lecionava na quarta série, na Escola Maria Leite e na 8ª série a disciplina de Português do Colégio Salesiano de Santa Teresa, quando ela precisava se ausentar. Foi aí que realmente me encontrei e quis ser professora completamente.

Ao mesmo tempo que fui morar em Corumbá com a minha irmã Nilda, conheci também meu amor, hoje meu marido, no carnaval do CAMALA - Clube dos Marinheiros de Ladário.

A mutualidade entre família e escola é substancial, visto que a família educa para a vida e a escola para a sociedade. Sem dúvida, foi neste tempo de escolaridade, aliado à formação familiar, é que se estabeleceram os fundamentos de meu caráter e meu modo de ser pessoal e profissional.

Ao concluir o curso do magistério, veio o casamento e logo em seguida nasceu meu primeiro filho, Rafael. E como meu marido, militar da Marinha, foi transferido para a cidade do Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul, fomos também com ele. Lá nasceu meu segundo filho, Rodrigo e meus estudos de nível superior foram adiados, por sete longos anos.

De volta ao estado, mais precisamente na cidade de Ladário, também por transferência do meu marido na Marinha, próxima da família que me criou e educou, não pensei muito e fiz o Vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, para o Curso de Letras Licenciatura Plena. Esse curso foi apaixonante e a ele, empenhei-me, com muito estudo e dedicação. Arquivo até hoje os apontamentos daquelas aulas. Naquela ocasião, um professor excepcional, um defensor do latim, João Bortolanza, promovia suas aulas como um evento, para o desfrute de nós alunos, levando em conta que a disciplina não tinha mais muito efeito, na praticidade pedagógica. Foram quatro anos de Curso, sem desistência e com aproveitamento completo de muito estudo. Creio que daí nasceu minha veia de pesquisadora. Em uma época em que a internet não existia, passava horas em bibliotecas, coletando material e me deliciando com as “descobertas” que fazia. Isso consumia boa parte de meu tempo. Tornei-me professora de Língua Inglesa, "*a teacher*"!

Todas as disciplinas me fascinavam, mas havia uma em especial que me motivou: Linguística Aplicada, ministrada pelo Professor José Continni Jr. que discutia os processos de desenvolvimento da língua, com ênfase em Saussure. Esse professor Doutor sempre buscava aplicar em suas aulas, tarefas de pesquisas em linguagem, com nossos alunos. Uma dessas pesquisas, em escola pública, que consistia em observar, anotar e transcrever a linguagem dos jovens, que para eles lecionava, rendeu uma pesquisa sobre gírias, no município de Corumbá e Ladário. Este trabalho minucioso e rigoroso, sob a supervisão do Professor Continni, despertou em mim, o gosto pela pesquisa de campo e suas conseqüentes descobertas, o que sem dúvida influenciou minha postura mais tarde, enquanto pesquisadora.

Ao concluir a graduação de Letras, em 1997, passamos mais três anos em Ladário e trabalhei em escolas privadas e públicas. No ano de 2000, prestei concurso para a Rede Estadual de Ensino e assumi 20h, como professora efetiva de Língua Inglesa, para o Ensino Médio na capital Campo Grande. Foram seis anos seguidos de trabalhos, com projetos e atividades dinâmicas, desenvolvidas na disciplina até prestar o segundo concurso em 2006, sendo

empenhada em outras 20h de Língua Inglesa. Desde então, continuamente, procurei estar perto dos professores nas universidades, pois, sempre busquei estudar e almejava fazer o Mestrado.

Em 2016, quando reencontrei um grande incentivador, Professor Pós-Doutor que tenho muita admiração, Ruberval Franco Maciel. Sempre nos puxando para os estudos, as pesquisas e o envolvimento com a Pós-Graduação. Nara Takaki, Professora Pós-Doutora, também foi uma pessoa muito comprometida em nos encaminhar. Fiquei bem pertinho deles. Deliciei-me de tanta sabedoria, ânimo e conhecimento.

Nesse percurso, passei a trabalhar no Órgão Central, a Secretaria de Estado de Educação - SED, a convite do Professor Lusival Pereira dos Santos, um grande amigo, desde quando foi meu diretor na Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues. Um excelente chefe.

Em 2017 passei a trabalhar ainda na SED, mais especificamente com a equipe pedagógica. Nesse período, tive a oportunidade de fazer uma Pós-Graduação *Lato Sensu* e com certeza fiz a inscrição sem perda de tempo. Escolhi Multiletramentos, e claro, sob a excelente Coordenação do Professor Ruberval. Reencontrei, nesse curso, a Professora Nelagley Marques, antes colegas de estudos que durante essa pós-graduação, foi minha professora. Esse foi o itinerário para o Mestrado.

Em 2020, profissionalmente lotada no Conselho Estadual de Educação - CEE/MS. Como estudante, matriculada como aluna regular do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Letras, Acadêmico, o maior presente foi ter como orientadora uma pessoa completamente abençoada por Deus! Dona de um coração frutífero de paz, amor e solidariedade! Uma pessoa que dissemina conhecimento no olhar e doa tudo no piscar! Sim, minha orientadora Professora Doutora Neide Araújo Castilho Teno. Minha Dissertação? "Práticas de Leitura de Professores das Escolas de Educação de Tempo Integral - Escolas da Autoria: Crenças Reveladas nas Narrativa".

No final do ano de 2021 com o encerramento do Mestrado, bem orientada, encaminhada, com boas leituras e com um gosto muito maior pelas narrativas, pela formação de professores e muito pela leitura.

INTRODUÇÃO

Penso que os ipês são uma metáfora do que poderíamos ser. Seria bom se pudéssemos nos abrir para o amor no Inverno... (Rubens Alves)

Ao longo dos estudos desta dissertação, procurei caminhar com poetas que apreciam a natureza, o que justifica os nomes fictícios adotados no estudo que ora realizei. Os Ipês como símbolo da natureza, expressão significativa de Mato Grosso do Sul, foi a metáfora selecionada para ilustrar minhas reflexões. Enquanto professora do ensino público busquei ser ipê, pois em todo momento da vida o que me trouxe a um mestrado foi a beleza da cor, da alegria, da flor. Assim como os ipês abrem suas flores meados de outubro, eu trago o amor das flores, o desejo do colorido para me tornar uma pessoa melhor.

Nesse sentido, continuo com a metáfora da natureza dos ipês para explicar que esta Dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa de Linguística Aplicada, com ênfase em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Acadêmico - da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, sob a orientação da Professora Doutora Neide Araújo Castilho Teno.

O objeto de análise deste estudo são as práticas de leitura dos professores das Escolas de Educação em Tempo Integral. Para isso, escolhi cinco professores, que ministram componentes curriculares distintos, em três diferentes escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, além de uma professora que atualmente faz parte da equipe técnica de formadores, na Secretaria de Estado de Educação – SED, na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul.

Tanto as unidades escolares, quanto o centro de formação recebem, neste trabalho, o nome de diferentes ipês, cartão postal da cidade de Campo Grande, devido ao espetáculo que proporcionam entre os meses de junho a outubro, ao colorir as ruas, calçadas, praças e parques campo-grandenses.

Ao escolher essas escolas, levei em consideração, o fato de elas se encontrarem em diferentes extremidades da cidade de Campo Grande, e também, por tratarem da Educação de Tempo Integral, nas duas etapas da educação básica. Observei detalhes de como impactou e foi percebido pelo educador, sob diferentes perspectivas, haja vista que cada clientela e faixa-etária

demandaram diferentes abordagens e, conseqüentemente, tive as mais variadas respostas, a partir dessas estratégias.

Este trabalho foi imaginado, pela primeira vez, no ano de 2017, quando trabalhei na SED e fui para o setor pedagógico. Junto com os colegas, que lá já estavam, auxiliei-os, na formação de professores da educação básica, especificamente com a formação de professores da Educação para Jovens e Adultos – EJA. E, a partir dos muitos relatos ouvidos acerca das perspectivas dos professores quanto às formações, dificuldades, e desencantamentos, passei a me questionar sobre as angústias desses professores e, como sempre, busquei estudar e me inteirar a respeito das novas propostas na educação. Poderíamos ter um professor pesquisador, assíduo e multiplicador, algo que foi preconizado na educação básica, sobretudo nas Escolas de Tempo Integral.

Pensando sob essa perspectiva, os primeiros passos para a realização desta pesquisa foram dados. No ano de 2020, ingressei no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Meu principal questionamento, ao iniciar a pesquisa era: Como a prática de leitura dos professores e as crenças reveladas, a partir delas, impactavam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos das Escolas de Tempo Integral e, conseqüentemente, na formação do leitor/escritor em formação?

Compreender como as crenças que envolvem o processo de formação do professor/leitor impactam na formação do aluno/leitor, mostrou-me uma questão urgente, haja vista que as exigências de uma formação completa, para esses alunos, são cada vez mais necessárias. Da mesma forma, a resolução dos anseios dos professores, pois, uma vez que se tem profissionais mais preparados e motivados, é possível que se atinja qualidade e eficácia nos objetivos propostos.

Uma Pandemia no caminho

Nesse primeiro momento, já estava ciente de que todo trabalho científico é suscetível a imprevistos e redirecionamentos, durante seu desenvolvimento. Os problemas mais comuns consistiam em lidar com um *corpus* que não se adequavam a minha proposta, o tempo que não contribuía positivamente, pois, exigia uma aceleração dos passos da caminhada, dessa forma, em alguns casos, deixei algo que gostaria de explorar porque a escassez do tempo assim o solicitava. Essas situações me causaram frustrações e, em muitos casos, bloqueios que me levaram à procrastinação, que resultou no atraso de toda a pesquisa, por mais que meu desejo

fosse vê-la tomando forma e me permitisse contemplar o fruto de todo o meu esforço, transformando em dissertação de mestrado.

Ainda que eu estivesse preparada para todos esses desafios, o ano de 2020 trouxe uma situação que ninguém, pelo menos neste século, havia vivenciado ainda. Em março de 2020 mais precisamente, a pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2, a COVID-19, trouxe preocupação a todos, e, mais de um ano depois, com a chegada das vacinas, apresentou os primeiros sinais de controle no Brasil.

Essa pandemia deu seus primeiros sinais no final de 2019, em uma província chinesa, onde foi divulgado os primeiros casos. Inicialmente, apesar de autoridades internacionais alertarem para a possibilidade daquele problema pontual, tornar-se uma questão de dimensões continentais, ainda havia a esperança de que o vírus tivesse um comportamento semelhante ao do H1N1, que apesar dos muitos danos e perdas humanas, pudesse ser rapidamente contida por meio da vacinação.

Infelizmente, as previsões mais pessimistas, levantadas ainda no início de 2020, se concretizaram e se agravaram. Logo, todo o mundo lidou com um vírus que não tinha qualquer controle ou perspectiva de solução. A corrida contra o tempo por uma solução foi iniciada e todo o mundo precisou adotar medidas restritivas que fossem capazes de, pelo menos, minimizar os danos aos sistemas de saúde, no caso do Brasil, tanto o público quanto o privado, e reduzir o número de mortes que cresceu de maneira descontrolada.

A importância dessa contextualização se deveu ao fato dessa realidade ter provocado uma alteração significativa nos caminhos que, inicialmente, tracei para que esta pesquisa fosse realizada.

Traçando nova rota

Com a necessidade do isolamento social, algumas barreiras foram erguidas no que se refere às entrevistas, das quais tornaram-se o *corpus* deste trabalho. Foi necessária a adaptação da metodologia utilizada para que as conversas e observações acontecessem. A tecnologia passou a ser, para mim, uma grande aliada, mas, em alguns casos, por falta de intimidade ou por timidez, essa mesma tecnologia se mostrou uma barreira para eu encontrar pessoas dispostas a estabelecer um diálogo, via Skype.

Aquele momento que deveria acontecer frente a frente, com a proximidade calorosa que estava habituada e para a qual me preparei, deixou de ser possível e tive que substituir pela

distância que a tecnologia acabou trazendo. Mesmo sendo possível “estar perto na distância”, é algo que exige um pouco mais de esforço por parte dos envolvidos.

Apesar desse momento tão atípico, segui com a pesquisa e fui adaptando a realidade apresentada. Mostrei aos colegas professores o que tínhamos para fazer, e, desse modo, foquei na busca da análise, acerca das práticas de leituras realizadas pelos professores das Escolas de Tempo Integral e de quais crenças puderam ser reveladas, por meio das narrativas.

Para andamento desta pesquisa, elegi como objetivo geral, a necessidade de investigar a prática de leitura de professores de Escola Integral - Escola da Autoria com o fito de conhecer as crenças sobre a formação e o ensino.

Para que esse objetivo principal fosse alcançado, estabeleci três objetivos específicos, para dar fluidez aos passos trilhados por este estudo. São eles:

- Conhecer as experiências de leitura e de ensino, por meio das narrativas.
- Analisar as relações entre as crenças de leitura dos professores e suas práticas pedagógicas.
- Conhecer as transformações da identidade, por meio das crenças reveladas.

Para que os objetivos pudessem ser desenvolvidos, busquei a fundamentação teórico-metodológica em autores que apresentam a Educação Integral em Tempo Integral e sua trajetória. Além disso, procurei explicitar como os docentes lidaram com os principais desafios enfrentados, para que os espaços escolares fossem transformados em ambientes significativos, capazes de possibilitar tanto ao aluno quanto ao professor, condições para mediar o conhecimento e o aprendizado.

Este estudo foi dividido em três capítulos que buscaram alcançar todos os objetivos propostos em sua fase inicial.

O primeiro capítulo, sob o título de “Práticas de leitura de professores das Escolas de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria: crenças reveladas nas narrativas”, trouxe a fundamentação teórica, e apresentei as várias perspectivas que o professor pode/deve ter, acerca da leitura e de sua formação. Silva (1999) fala sobre como se deu os muitos processos de leitura e sua importância na vida docente, com as distintas percepções da leitura. Lomba (2004), Boldarine e Barbosa (2012) fundamentaram a necessidade do conhecimento do processo de leitura para o docente, nos estudos e nas múltiplas práticas de leitura.

Nessa parte do estudo, pontuei também, os conceitos de experiências e crenças, além de suas relações nas diferentes áreas do conhecimento. Barcelos (2004) fez um panorama da

maneira que os diferentes conceitos e percepções foram tratados em áreas como a filosofia, sociologia e linguística aplicada.

Finalizei o capítulo, apresentando os conceitos e perspectivas das Escolas de Tempo Integral. Para que essa apresentação fosse possível, tracei uma linha cronológica acerca do trajeto seguido pelas Escolas brasileiras de Tempo Integral, desde seu primeiro modelo, ainda nos anos de 1950, na cidade de Salvador. Autores como Moraes (2015) e Cavaliere (2007) são relevantes, ao falar acerca desse processo. A importância em não se ter uma escola apenas como um ‘depósito’ para crianças, em situação de vulnerabilidade está entre suas principais críticas. Gonçalves (2006), juntamente com os dois autores, reforça a necessidade de uma escola que não preconize apenas a quantidade de horas, mas a qualidade delas e como essas impactaram na formação dos alunos. A Escola de Tempo Integral, para esses autores, ultrapassa a situação de se manter o aluno em sala de aula, sem um objetivo definido e sem uma programação adequada, para evitar que ele tenha contato com a criminalidade, mas objetiva a formação desse cidadão.

Esses mesmos autores, juntamente como Eboli (1971), Nunes (2009), Ribeiro (1986), entre outros, falam sobre a caminhada que se deu dentro do território brasileiro, com destaques para as experiências vivenciadas na cidade de Salvador e no Estado do Rio de Janeiro, além das muitas outras tentativas nos mais diversos estados. O amadurecimento do conceito de Educação Integral em Tempo Integral e o aprendizado que foi possível, a partir das tentativas que envolveram muitos erros e acertos, contribuíram de maneira significativa para o avanço da Educação Básica, sobretudo a partir da década de 1990, com a criação de fundos, que permitiram o investimento nessa modalidade de ensino e as políticas públicas que se seguiram, a partir dos anos 2000.

Demo (2010), juntamente com Moraes (2015), apresentam a trajetória seguida pela cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na fundação e organização das Escolas de Tempo Integral. Dessa forma, acredita na formação de professores e alunos que tenham a leitura e a pesquisa, como fonte principal, para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o docente deve ser um pesquisador voraz, ansioso pela constante busca do aperfeiçoamento, pois, a sociedade está em constante mudança e o tempo exige isso dele, para que a formação se faça de forma eficiente e eficaz. Por considerar tanto professores quanto alunos como Autores de seu aprendizado, as Escolas de Tempo Integral de Mato Grosso do Sul são conhecidas como Escolas da Autoria, únicas Escolas de Tempo Integral que têm essa nomenclatura para classificá-las.

No segundo capítulo deste estudo, foquei nas abordagens, instrumentos e metodologias que foram utilizadas para a realização da pesquisa.

A escolha das escolas e seus sujeitos, coloquei-os, de forma clara e objetiva, para que fosse possível, ao leitor, situar-se quanto à delimitação estabelecida pela pesquisa. Dei continuidade ao capítulo, apresentando os pressupostos e objetivos, almejados por este escrito, e quanto aos Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas definidas para execução desta pesquisa.

Clandinin e Connelly (2011) e Souza (2006) nortearam a minha pesquisa qualitativa desenvolvida, assim como me referi à Teno (2013) e Melo (2015) ao tratar da narrativa como método de estudo. Durante análise de conteúdo, como instrumento e tratamento do material coletado, sobretudo, ao considerar o momento atípico e a necessidade de adequação dos mecanismos, para que a coleta dos dados fosse possível, o questionário e a entrevista, via Skype foram eleitos os principais instrumentos. No segundo capítulo apresentei a construção dessas ferramentas e a proposta de análise dos dados coletados.

A análise do conteúdo coletado foi amparada pela teoria de Bardin (2011). A escolha foi possível, por eu entender que a autora trouxe elementos que melhor se ajustaram às necessidades da pesquisa, pois integrou a subjetividade individual e coletiva com a congregação de aspectos particulares do tema.

Seguindo três passos, a pré-análise, exploração do material e interpretação que Bardin (2011) preconiza em seu método, a pesquisa foi capaz de estabelecer uma linearidade e consistência, para que os objetivos que inicialmente tracei, pudessem ser alcançados e respaldados pelo referencial teórico.

No terceiro capítulo, por meio de pesquisa qualitativa, realizei a análise do conteúdo coletado ao longo das entrevistas, tanto as orais quanto as escritas. Essa análise realizei e esquematizei, sobretudo, à luz de Bardin (2011) e Teno (2020).

Para garantir o anonimato, tanto das instituições quanto dos profissionais entrevistados, optei por atribuir às escolas o nome dos diferentes tipos de Ipês que são responsáveis pelo colorido das ruas e praças campo-grandenses. Essa árvore é uma espécie de cartão postal do município e julguei adequada a sua utilização, para nomear as unidades de ensino. Aos professores entrevistados, foram dados os nomes de diferentes pássaros do Pantanal, haja vista que o Estado de Mato Grosso do Sul possui uma fauna que encanta, tanto moradores, quanto visitantes.

Para melhor compreensão e absorção, dividi os dados em categorias e, estas, em subcategorias. Estabeleci como primeira categoria principal, a ‘Dimensão relacionada à

trajetória profissional’ e a partir dela, explorei aspectos como a faixa-etária, tempo de serviço do educador, nível de formação profissional, componente curricular ministrado e o nível de conhecimento do professor, acerca do projeto político pedagógico da instituição onde atua. Essa primeira categoria serviu para que eu pudesse situar e visualizar, de forma mais clara, o perfil do entrevistado e sua relação com a unidade de ensino/componente curricular lecionado.

Na segunda categoria tive a ‘Dimensão relacionada às crenças’. Nesta dimensão foram abordados todos os tipos de crenças que eram aprendidas/apreendidas e que impactaram na relação do entrevistado, com o hábito de ler e como elas eram vistas na atualidade, tanto pelo profissional, quanto pelos alunos e instituição de ensino onde trabalhava. Realizei nessa dimensão, uma análise comparativa de como as crenças eram observadas nas escolas regulares e nas escolas da autoria. Observei quais as similaridades/distinções do impacto delas, nesses dois ambientes.

A última categoria de análise foi a ‘Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino’. Nessa, observei as práticas pedagógicas de leitura, realizadas pelos professores da Escola da Autoria e, também, as mudanças que foram empregadas por estes profissionais, desde que passaram a atuar nessas Escolas de Tempo Integral.

A partir dessas categorias e subcategorias, obtive a percepção mais clara de como o processo de leitura/aprendizagem é vivenciado pelos professores das escolas onde esta pesquisa foi realizada. A partir do relato dos profissionais, pude ver como o ambiente lhes permitiu a mudança, ou não, de algumas crenças, acerca da leitura, que acompanharam esses profissionais, desde sua vida escolar, além de notar algumas mudanças que o ambiente estimulou para suas práticas particulares de leitura.

Finalizei com as considerações a respeito dos resultados da pesquisa e as devidas referências e apêndices, termos legais utilizados para consentimento deste trabalho, e os instrumentos para a execução/finalização.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gosto de ipês de forma especial. Questão de afinidade. Alegram-se em fazer as coisas ao contrário. [...] O ipê faz amor justamente quando o inverno chega e a sua capa florida é uma despudorada e triunfante exaltação ao cio. (Rubens Alves, 2008)

Fundamentar um estudo trata de uma questão de afinidade, assim como considera Rubens Alves ao falar dos ipês. A Metáfora dos ipês enquanto “uma despudorada e triunfante exaltação ao cio” caminhou comigo como um descortinar das ideias. Conforme a primavera ia se pondo, as flores iam se soltando, eu construí uma triunfante exaltação à natureza, colorindo frases pontuando parágrafos. Esse recurso da figura de linguagem, por meio da metáfora dos ipês, proporcionou beleza, cor e alegria na trajetória desta dissertação.

1.1. A LEITURA NAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DO PROFESSOR

Ao pensar em leitura, foi importante eu observar que a mesma não se limitou ao meio escolar ou acadêmico, pelo contrário, a leitura se tornou um requisito indispensável no dia a dia do cidadão, dos mais diversos países ao redor do mundo. Falando do ambiente brasileiro, noto que, de forma cada vez mais frequente, a cobrança por um indivíduo leitor, capaz de ler e escrever, a partir das exigências mercadológicas:

Nas últimas décadas a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade é cada vez maior. Basta abrir as páginas dos classificados em qualquer jornal para que nos deparemos com as exigências colocadas para os profissionais que estão à procura de emprego: é exigido do candidato às mais diversas funções que demonstre *domínio da língua portuguesa*, que seja bom ouvinte, que tenha boa comunicação verbal e escrita, português fluente, boa redação, facilidade de comunicação e um bom texto (LOMBA, 2004, p. 1)

Esses requisitos ressaltam que a leitura estava muito além de uma questão, exclusivamente, individualizada e com finalidade particular, mas tornou-se uma prática social com exigências específicas, a depender de sua finalidade. Logo, foi além de decodificar os símbolos que foram expostos e caminharam até o ponto em que se tiveram fluência e eficácia, na utilização dos códigos e chegaram até saber onde e como utilizaram os diversos procedimentos, que os domínios do letramento permitiram ao indivíduo.

Aspectos relacionados à leitura são temas do livro denominado Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura, de Kleiman (2016) cujo conteúdo trata dos diferentes conhecimentos, empregados pelo leitor na construção do sentido, envolvendo o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo, tratado nessa obra, ensinou-me a importância de conhecer e lançar um olhar, para o que já vi no processo da formação da leitura, na reconstrução de significados, o que denomino de crenças de leitura. Cada momento, que ativei conhecimentos, já elaborados cognitivamente, construí crenças que me permitiram fazer conjecturas e compreender as informações que subentenderam na leitura. O mérito desta obra de Kleiman (2016), centrou-me na importância de assimilar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e a crença da possibilidade de ter feito um diálogo entre o texto e suas partes constituintes, que determinaram as inferências.

Para que a formação do leitor, pudesse se dar de modo pleno, e ele fosse capaz de adquirir o total domínio da leitura e escrita, foi necessário que se compreendesse algumas pequenas nuances que envolvem o ato da leitura. A primeira observação a que me atentei, estava no fato de, por tratar-se de uma prática social, o texto dado à leitura, modificou-se a depender do ambiente e a finalidade a qual ele se destinava. Não se deve esperar que um romance que foi tomado, como uma possibilidade de lazer, possua o mesmo nível de linguagem técnica de um manual, que se destina à montagem de um equipamento de alto grau de complexidade. Assim, como esse mesmo romance, caso fosse contemporâneo, não teria a mesma linguagem que um romance indianista, ainda que os dois pudessem ser tomados para a fruição. Esse mesmo tipo de observação vale para leituras que tenham sido produzidas na mesma época, pois, cada leitura e leitor possuem particularidades e um meio social coletivo, que influenciam percepções acerca de si.

Sabendo que a leitura foi uma prática social e mercadológica, noto que o indivíduo teve que se preparar para ler os mais diferentes textos apresentados em seu cotidiano, independentemente deles terem sido impressos ou digitais. Dessa forma, o leitor teve a

[...] ideia de que a leitura precisa ser considerada como operação importante no universo digital e, sendo assim, precisa ser vista como um processo que integra várias linguagens. Embora o texto eletrônico não possa ser considerado uma revolução, no que diz respeito à leitura, como processo de compreensão em si, ele traz novidades em sua interface. Há nos textos digitais elementos gráficos e de navegação que são diferentes daqueles usados no impresso. Dessa forma, o sentido construído na leitura desses textos vai emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo (CASCARELI; NOVAIS, 2010, p. 35)

Essa variedade não se limitou aos diferentes meios e períodos cronológicos, pois, foi possível, que dentro de um mesmo período, assim como a pluralidade social, teve a pluralidade da escrita, como afirma Lomba (2004) “ao mesmo tempo em que coexistiram diferentes práticas sociais em uma mesma sociedade, em um único momento histórico, diferentes sociedades estabeleceram diferentes usos para a escrita e a leitura ao longo da sua história.” (LOMBA, 2004, p. 3). Nesse sentido, o leitor devia estar atento a essas diferenças. Pensando sob essa perspectiva, foi interessante recordar que tanto a leitura quanto a escrita, historicamente, não eram acessíveis para todos. Exemplo disso, estavam nos registros da antiguidade em que havia espaços coletivos para que ocorresse a leitura, por parte de um erudito para as demais camadas da população.

Além de todas as considerações feitas ao texto, eu tinha que observar também o leitor, pois a leitura, ainda que possa ser percebida como uma prática individual, foi também, dialógica, pois estabeleceu diálogos, tanto com o momento, quanto com o conhecimento detido pelo leitor. Assim, ainda que determinada leitura fosse realizada dentro de um mesmo tempo e contexto histórico, não significaria que ela teria o mesmo efeito para os dois leitores, tendo em vista que a palavra se modificou, a depender de quem a leu.

Assim, o processo de construção dos sentidos de uma obra de tal época será resultado do que for possível ao leitor de hoje compreender (e recuperar) sobre os valores que circulavam quando a obra foi produzida. Essa compreensão se dará de maneira circunscrita num horizonte cultural atual, que pressupõe outros valores; portanto, os sentidos não serão os mesmos que circulavam no contexto cultural de origem da obra, mas aqueles que forem possíveis ao leitor hoje, que resultarão permeados das nuances dos valores hoje vigentes (LOMBA, 2004, p. 4).

Desse modo, o leitor realiza o contato direto com as palavras de maneira muito particular e percebe os diferentes graus de sentido que cada uma delas preservam. Nas palavras de Paulo Freire (1994) “leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1994, p. 11), ou seja, não é possível que uma leitura desconsidere o conhecimento de mundo adquirido por aquele leitor e, também é necessário observar a intencionalidade do texto, pois quando escrito, o autor tinha um objetivo em mente e essas lacunas podem ser preenchidas por um bom leitor.

Ao observar todas as nuances que envolveram a formação de um leitor, é importante deixar claro que a escola também fez parte desse processo. Ainda que eu saiba que a escola é um espaço muito significativo para essa formação, ela não deve ser vista como única

responsável por tal trabalho, mas também, não pode ter sua importância ignorada, pois, para alguns alunos, o ambiente escolar foi e será o único momento em que terão contato com livros e leituras, dos mais variados tipos, portanto:

Cabe à escola organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Tal situação torna-se mais presente com o passar dos dias, confirmando-se como um dos motivos relacionadas à exclusão social e cultural dos membros de uma sociedade detentora de inúmeros contrastes (KRUG, 2015, p. 7).

Para que a escola seja capaz de proporcionar esse tipo de ambiente, é necessário que ela possua professores leitores, visto que não há qualquer possibilidade de se formar um bom leitor, se a pessoa responsável por esse desafio, não teve qualquer simpatia ou afinidade em lidar com livros ou com o hábito de ler. Contudo, não adianta possuir o hábito da leitura e se apegar a concepções equivocadas, no que se refere à leitura.

1.1.2. As implicações da leitura no dia a dia docente

A presença da leitura no dia a dia docente se mostrou, em muitos casos, um grande desafio, pois não raro, deparei-me com professores que vieram de ambientes em que a leitura não é uma prática, seja pela ausência de livros, pelo baixo poder aquisitivo das famílias, ou por não ter havido em seus pais, qualquer incentivo para que a leitura fizesse parte do cotidiano deles. Esses fatos resultaram em alunos do ensino médio que fizeram leituras mecânicas e obrigatórias e, esse mesmo perfil acabou sendo levado para as academias e, por fim, para as salas de aula que reiniciou um ciclo de leitores automáticos. Não teve a modificação desse hábito dentro do ambiente universitários de licenciatura, houve então, uma formação de professores que não possuiu a leitura como um de seus hábitos diários.

Em pesquisa realizada por Boldarine e Barbosa (2012) observaram que:

Um dos motivos para essa falha — no que diz respeito ao aprofundamento das leituras pedagógicas e a discussões a respeito da educação nos cursos que prevêm a licenciatura — talvez possa ser a questão das constantes reformas educacionais. Entre outras resoluções: a Lei da Reforma Universitária criada em 1968, que instituiu a licenciatura curta para o magistério de quinta a oitava série, possibilita a opção por uma formação mais rápida e econômica (BOLDARINE; BARBOSA, 2012, 136)

Essa estratégia que teve como prioridade a carga horária pedagógica, ‘como ensinar’, resultou em um fracasso no que se refere à realidade, tendo em vista que a carga horária se mostrou insuficiente, tanto para o campo pedagógico, quanto para o campo disciplinar. Dessa forma, houve uma formação que se mostrou pouco eficaz e não explorou as necessidades do professor, para que se apresentasse de forma plena para seus futuros alunos.

Percebida essa defasagem nesses ambientes, cabe ao professor, a busca constante por novas informações e conhecimentos que vão além do ambiente acadêmico, além da busca pela continuação de seus estudos, por meio de cursos de pós-graduação, tanto *lato*, quanto *stricto sensu*. Nas palavras de Foucambert (2002) “[...] numerosos trabalhos, artigos e revistas trazem todo ano informações diversificadas. É indispensável que os professores sintam uma necessidade imperiosa de conhecê-las, ainda que só para desmentir a informação sobre o iletramento dos professores” (FOUCAMBERT, 2002, p. 31).

Esse tipo de comportamento foi a postura posta como regra para um professor, já que a constante leitura e pesquisa é o que permitiu que ele encontrasse caminhos, para fazer com que a defasagem sofrida, em seu período de escolarização, e em muitos casos, também sofrida pelos seus alunos, pôde ser suprimida. Assim, o aluno viu na escola um espaço propício para desenvolver o hábito da leitura e se tornar um leitor independente e sagaz.

Foi salutar ressaltar que:

A partir do exposto, pode-se dizer que práticas de leitura são fundamentais para a constituição dos profissionais docentes. Ao tratar das práticas de leitura o que se pode perceber é que, embora nem todos façam leituras apenas voltadas para as questões educacionais, estas estão presentes em seu cotidiano, seja em busca de uma maior compreensão dos processos educacionais, seja para melhor preparar suas aulas ou apenas para distração. É também possível perceber que existe uma valorização da leitura, os professores demonstram saber que de alguma maneira ela terá influência positiva em seu cotidiano (BOLDARINE; BARBOSA, 2012, p. 141).

Notei a necessidade de uma sistematização nas leituras, para que houvesse um maior aproveitamento dessa atividade e essa pudesse ser utilizada como fonte de pesquisa e deleite para o docente. A leitura diária do professor não foi sempre voltada para a sala de aula, mas é inegável a busca constante por leituras que proporcione o aperfeiçoamento dos conhecimentos deste e, em muitos casos, agregando esse conhecimento à prática docente.

Mesmo que a leitura fosse como uma prática comum aos professores, percebi que houve diferentes perspectivas, quando esses profissionais pensaram nessas leituras e isso puderam impactar no trabalho desenvolvido em sala de aula.

1.1.3. Múltiplas perspectivas da leitura

Observar a pluralidade dos professores é muito importante, pois foi essa diversidade que permitiu as diferentes compreensões de educação que muitos desses profissionais tiveram, durante a sua formação. Como exemplo, pude citar Souza e Abrahão (2006) ao falar de professores de baixa renda que eram apresentados à educação como a possibilidade de uma ascensão social, pois a classe média foi aquela que possuiu um alto índice de pessoas formadas:

[...] a melhoria do nível de escolaridade da população brasileira vincula-se, em primeira instância, à percepção e ao sentido estabelecido pelas famílias das classes média e popular à educação dos filhos as quais são mobilizadas por valores e motivos diferentes ao processo de escolarização. É patente que a classe média no Brasil, em geral, é formada por pessoas que, de alguma forma, já detém um nível de escolarização, e veem a escola como um espaço de manutenção e ampliação do status. No que concerne à classe popular, os pais, em geral, não possuem “cultura letrada”, atribuem à escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os, muitas vezes, a realizar sacrifícios em busca do mesmo status (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 82).

Os educadores com formação baseada nessa perspectiva, percebi uma leitura diferente do que foi educação. Como exemplo, tiveram em camadas mais abastadas da sociedade em que, em muitos casos, as mulheres cursavam um nível superior para não terem que se apresentar, depois de casadas, ‘apenas’ como donas de casa, ainda que jamais tenham exercitado a profissão.

Essas particularidades refletiram no processo de ensino/aprendizagem posteriores, visto que as concepções teóricas, quando levadas para a prática, impactaram de forma direta no trabalho do professor. Falando mais especificamente da leitura, Ezequiel Teodoro Silva (1999) traçou observações sobre os riscos das diferentes concepções de leitura e fez um apanhado dessas concepções. O autor afirmou que:

As minhas experiências de trabalho junto aos professores brasileiros, principalmente os de 1º grau, permitiram constituir um acervo de concepções de leitura, que apontam para as formas de pensar o ‘ler’ e que orientam a docência nas diferentes séries escolares. Mais especificamente, fazendo aos professores a pergunta ‘O que é leitura?’ (SILVA, 1999, p. 12).

Depois dessa pesquisa ele elencou algumas concepções de leitura e separou as concepções redutoras de leitura e concepções interacionistas.

Estão entre as concepções de leitura redutoras, as que envolveram a leitura como tradução da fala para a escrita, ou seja, a leitura foi a “ação de oralizar o texto por parte do leitor” (SILVA, 1999, p. 12), decodificar mensagens, responder aos sinais gráficos, extrair a ideia central, seguir os passos apontados pelo livro didático e, por fim, ler é apreciar os clássicos (SILVA, 1999).

Observei que todas essas concepções apresentaram a leitura como uma forma plana de análise dos códigos, desse modo, não houve a imersão do leitor no que foi escrito, mas tornou-se um receptáculo do que estava posto e apenas extraiu do papel para si.

O autor afirmou, que quando se tem essa percepção de modo teórico, é normal que a leve para o campo prático e a formação do leitor, assistido por esse professor, pôde resultar em alguém que não teve um apreço muito grande pela leitura.

No que diz respeito a concepção interacionista da leitura, analisei de forma mais detalhada, a complexidade que envolveu a leitura, posto que com o passar do tempo, os leitores se tornaram de diversas mídias e consumiram a leitura, a partir do que lhes foi mais viável e interessante. A leitura é uma ciência ainda complexa que Silva (1999) chegou a afirmar que foi/é um mistério, precisa do olhar sensível do professor “[...] gostaria de apresentar alguns aspectos que, no meu ponto de vista, podem sensibilizar as retinas dos professores para a questão do ‘mistério’ da leitura e a ‘alquimia’ subjacente ao processo de formação de leitores” (SILVA, 1999, p. 15) e para isso ele nos lembrou das diferentes mídias, como e-books que exigiram um olhar diferenciado do professor quando se pensou nas reflexões e desafios que a formação do leitor precisou.

Essas concepções foram levadas para a sala de aula e o professor precisou ser cuidadoso e ter em mente que estava lidando com diferentes mídias e com indivíduos que foram consumidores de diferentes tipos de leitura. Nesse sentido, fizeram com que lessem o que você necessitava se tornou um trabalho cada vez mais árduo, pois o leitor de muitas mídias pode não ter sido um apreciador de livros. Tal situação reside no principal desafio de um professor, trabalhou a formação de um leitor que não ansiava por se tornar um leitor.

Se para o professor já é um grande desafio se manter como leitor voraz, seja pela correria do dia a dia ou pelo valor monetário, atribuído às obras de sua preferência, para o aluno, isso se tornou um pouco mais complicado. Suas prioridades são diferentes daqueles que gostavam de sentir a textura de um livro, lerem sua lombada, orelha e admirá-lo em sua estante. Tudo isso ocorre porque:

O enfrentamento do literário requer coragem, persistência e, sobretudo, apetite. Enlaçar desejo e imaginação, reconhecer que na finitude humana é o desejo que determina a maneira como vivemos e concluir com Espinosa que *nem a alma pode determinar o corpo ao movimento nem o corpo pode determinar a alma ao pensamento*¹ (SILVA, 2002, p. 68. Grifo do autor).

E esse desafio era cotidiano para o professor amante da leitura que buscou fazer com que o aluno também desenvolvesse essa paixão pelo hábito de ler. Uma das estratégias utilizadas foi a afetividade, que envolveu todo o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Mosquera e Stobäus (2009):

A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia. Também poderíamos salientar que, quanto mais conhecemos e melhor nos conhecemos, mais sabemos (será verdade?) lidar conosco mesmos, nossas próprias emoções e sentimentos, pois melhor lidamos com nosso pensamento e suas manifestações (MOSQUERA; STOBÄUS, 2009, p. 49)

Segundo os autores, assim que o educador passou a perceber esse conhecimento de si, ficou mais fácil trabalhar com os anseios do aluno e tentar colocar as suas emoções sob a perspectiva do futuro leitor. O trabalho, pelo viés da afetividade, foi uma das alternativas possíveis, contudo, foi essencial que o professor compreendesse que nunca existiu fórmula pronta para trabalhar a formação do leitor. O que se pode encontrar são estratégias adotadas, a partir do que os professores vivenciaram e suas concepções de leitura para, a partir desse ponto, trabalharem com todo o aparato trazido pelos futuros leitores e tentaram conseguir alcançar o objetivo de tornarem seus alunos, leitores fluentes e eficientes.

1.2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIAS E DE CRENÇAS

Para iniciar a discussão sobre as experiências e crenças, que permearam o processo de ensino/aprendizagem, foi necessário que eu fizesse uma conceituação dos termos delegados, delineando qual caminho almejei percorrer.

Comecei com o termo experiência. O estudioso Jorge Larossa Bondía (2002) elencou o significado desse termo, a partir de diversas línguas existentes. Dessa forma, disse que “experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português, diz-se que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che

¹Pensamento retirado da obra: ESPINOSA, Baruch. Tratado da Correção do Intelecto. In: Espinosa. **Vida e Obra.** Coleção Os pensadores, Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 59.

nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Diante disso, observo que nas mais diversas línguas, a experiência estava voltada diretamente para o sujeito, ou seja, acontecimentos que passaram, não puderam ser considerados experiências, se não estivessem ligados diretamente ao indivíduo, que era o foco da análise.

Outra distinção estabelecida pelo autor, consiste no distanciamento entre o que era experiência e o que era informação. O saber, nesse caso de estar informado, não era o mesmo que experiência, uma vez que não estava vinculado ao acontecimento que acometeu o indivíduo, pois, por meio de informações, era possível observar que muitas coisas se passaram, mas, raramente, essas coisas se passaram com o indivíduo em questão. Bondía (2002) afirmou que a informação:

[...] é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21-22)

Em resumo, na atualidade, as pessoas passam tanto tempo em busca de informações, seja por meio de seus celulares, computadores ou televisão, que não se permitem um tempo significativo para viverem experiências novas, lidarem, com o inesperado ou verem os acontecimentos que chegam a si. Essa ausência de experiência, acabam impactando diretamente em outros aspectos da vida dos indivíduos, uma delas é a formação de suas crenças.

E por falar em crenças, precisa-se ter bastante cuidado no que se refere a sua conceituação. Apesar de a maioria das pessoas possuírem uma resposta rápida, quando questionadas a respeito do que é crença, é importante salientar que o termo não se limitou a apenas uma área. Barcelos (2004) já adiantou o quão difícil foi se obter uma definição única e sólida de crença:

Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar. [...]. Há vários termos e definições já usados para se referir

às crenças sobre aprendizagem de línguas. Essa profusão de termos mostra, mais uma vez, a importância do conceito (BARCELOS, 2004, p. 129).

Busquei o significado do termo crença em um dicionário impresso e on-line. Nesta pesquisa, obtive resultados que se assemelharam à “ação de crer na verdade ou na possibilidade de uma coisa. [...] Convicção íntima; opinião que se adota com fé e convicção; certeza” (DICIO, 2014). Observei que a crença partiu do indivíduo e suas percepções que, normalmente, foram assumidas, a partir de experiências relacionadas àquele objeto a que se creditou sua fé.

Nesse trabalho, terei como foco a conceituação da crença a partir da perspectiva da Linguística, visto que servirá de instrumento, durante a trajetória dessa pesquisa. Essa escolha deveu-se a pertinência do conceito, para o desenvolvimento deste trabalho e por esse campo se mostrar tão empenhado em estudos na área da crença, como afirma Gusmão e Santos (2014):

Na contemporaneidade, a LA [Linguística Aplicada] tem demonstrado especial interesse na investigação de crenças, visto que esta temática tem sido abordada em diversos trabalhos publicados em periódicos, apresentações em congressos e simpósios, além, de ser um tópico de investigação que vem despertando um acentuado interesse em pesquisas científicas, como dissertações e teses, tanto no contexto nacional, [...] quanto pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional (GUSMÃO; SANTOS, 2014, p. 94-95).

Pajares (1992) já falava sobre a importância de se estudar as crenças e de seu avanço, ao longo dos anos para que servisse como um instrumento real, a fim de compreender os meandros, que envolvem o aprendizado do aluno:

Studies on attribution beliefs and locus of control are also prominent in investigations of student thought processes, and interest in epistemological beliefs is growing. Subject specific beliefs, such as beliefs about reading, mathematics, or the nature of science, are key to researchers' attempting to understand the intricacies of how children learn. The information processing approach focuses on the characteristics of learners, including not only self-beliefs, such as self-concept and self-efficacy, but also beliefs about the nature of intelligence, of knowledge, and of motivation. (PAJARES, 1992, p. 308).

Ainda que eu esteja utilizando o conceito de crença, voltado para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a concepção apresentada à Linguística Aplicada, faz-se necessário, deixar claro que as crenças fizeram partes das mais diversas áreas do conhecimento.

1.2.1 Crenças – breve esboço nas diferentes áreas do conhecimento

As crenças não se limitaram a apenas um espaço, mas puderam transitar nos mais diversos caminhos e foram utilizadas e percebidas, a partir das mais diversas perspectivas. Pajares (1992) já deixou claro a legitimidade desse estudo e citou a existência da crença em outras áreas para legitimá-las no campo do ensino aprendizagem:

Beliefs are a subject of legitimate inquiry in fields as diverse as medicine, law, anthropology, sociology, political science, and business, as well as psychology, where attitudes and values have long been a focus of social and personality research. And researchers have learned enough about specific types of beliefs to make their exploration feasible and useful to education. Self-efficacy, for example, is a cornerstone of social cognitive theory. Self-concept and self-esteem are the essence of phenomenological and humanistic theories (PAJARES, 1992, p. 308)²

A crença pode ser apresentada em áreas muito distintas e, apesar de sua complexidade, foi primordial para o relacionamento humano, uma vez considerada, uma das chaves, juntamente com os valores humanos, para que fosse estabelecido um relacionamento compreensível. Diante dessa realidade, tracei um breve histórico a respeito da concepção da crença, nas áreas da Filosofia, Educação, Sociologia e Linguística Aplicada, sendo a última a área de conhecimento de meu maior interesse.

1.2.1. Filosofia e Educação

A filosofia é uma ciência que está constantemente levantando questionamentos acerca dos mais diversos tópicos. Trata-se de uma área em constante busca pelo que pode ser considerado falso ou verdadeiro. Segundo Barcelos (2004) “se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro” (BARCELOS, 2004, p. 129).

Como importantes nomes da filosofia, Barcelos (2004) citou a busca pela definição de crenças de dois filósofos norte-americanos Charles S. Peirce e John Dewey.

Para o primeiro, conforme Barcelos (2004), as crenças estariam alojadas nas pessoas, tanto quanto seus hábitos costumes e tradições. Para Dewey, ainda de acordo com a autora, as “[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo,

² As crenças são um assunto de investigação legítima em campos tão diversos como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciência política e negócios, bem como psicologia, onde atitudes e valores têm sido um foco de pesquisa social e de personalidade. E os pesquisadores aprenderam o suficiente sobre tipos específicos de crenças para tornar sua exploração viável e útil para a educação. A autoeficácia, por exemplo, é a pedra angular da teoria cognitiva social. O autoconceito e a autoestima são a essência das teorias fenomenológicas e humanísticas (Tradução nossa).

dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20 *apud* BARCELOS, 2004, p.129).

Nessa área temos a inegável contribuição desses dois autores, pois “o prefixo *folk* usado por Peirce é incorporado aos conceitos recentes como por exemplo, *folklinguistics theories* [...] e *folklinguistics*” (BARCELOS, 2004, p. 129. Grifos do autor). Assim, como não se pode negligenciar o fato de Dewey estar presente nos muitos desafios educacionais brasileiros, através de seus admiradores, como, por exemplo, os experimentos das primeiras Escolas de Tempo Integral do Brasil. Segundo Silva (2005), Dewey considera as crenças cruciais para que se alcance algum entendimento, no que se refere a forma como pensamos, assim, para Dewey, as crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, porém, que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933, p.06 *apud* Silva, 2005, p. 58). Desse modo, se tivemos as crenças envolvidas, tanto no campo intelectual quanto no prático, que em algum momento, exigiram algum tipo de investigação que apresentaram as bases sobre as quais se apoiaram (DEWEY, 1933 *apud* SILVA, 2005, p. 59).

Portanto, a crença como algo dinâmico que, conseqüentemente, teve sua conceituação colocada em movimento e, por conseguinte, sujeita a alterações ao longo do tempo, a partir dos diferentes ambientes sociais.

1.2.2. Sociologia

No campo da sociologia, Pierre Bourdieu apresenta o conceito de crença, alinhado ao *habitus*, logo, o indivíduo se encontra predisposto a agir de determinado modo. Assim, há um alinhamento de seu conceito de crença e de *habitus* que é:

Um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transparências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza. (BOURDIEU, 1987, p. 1178-179 *apud* SILVA, 2005, p. 61).

Com isso, tem-se um pensamento alinhado ao social e, por conseqüência, é necessário, dentro do estudo, observar o comportamento e ações do professor que devem estar alinhadas ao contexto social e o contexto cultural relacionado ao aprendizado.

1.2.3. Linguística Aplicada

Nessa área do conhecimento Barcelos (2004) estabelece uma linha cronológica da utilização da crença no âmbito voltado para a linguística aplicada. Segundo a autora, foi em 1985 que teve a crença vinculada à aprendizagem de língua, por meio de Horwitz (1985), mas apenas nos anos de 1990 que o termo crença passou a ganhar força, com os seguintes teóricos:

Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5^a série;
Almeida Filho (1993) que definiu *cultura de aprender* como [forma de preparação e estudo para alcançar a língua que é considerada normal pelo aluno a depender do contexto social, econômico, familiar etc.].
Barcelos (1995) que utilizou o conceito de *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128).

Alcançou-se um vislumbre mais completo, segundo Barcelos (2004), quando o conceito de crença passou a fazer parte de modelos teóricos e diagramas que envolveram o processo de ensino e aprendizagem. A autora, em seu trabalho de (2004) estabeleceu uma tabela que permitiu observar a pluralidade, no que se referiu a nomenclatura que expôs a crenças, frente a uma gama de pesquisadores. A partir dessa tabela Barcelos concluiu:

Olhando para esses diferentes termos, é possível fazer duas observações mais gerais. Em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças *sobre aprendizagem de línguas*, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou. Em segundo lugar, as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997). (BARCELOS 2004, p. 132).

Por ter existido essa pluralidade de termos, foi importante para mim, que no momento da investigação, esses conceitos fossem levados em consideração, pois, houve um grande salto no que se referiu à forma como a crença começou a ser investigada no passado e como se encontra na atualidade.

1.3. NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: SUA IMPORTÂNCIA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Com as mudanças de paradigmas, ao longo da história da educação, principalmente com os avanços da tecnologia, presenciei uma valorização pelos fatos cotidianos e pelas práticas culturais, favorecendo o campo da pesquisa, investigações narrativas, com histórias de vidas, na perspectiva da formação. A estudiosa Josso (2007, 2020) era adepta aos estudos com narrativas formativas, dado seu caráter de revelar os sentidos múltiplos de existencialidade. Esta pesquisadora tem sido um ponto de referência na contribuição de publicações em formato de livros, capítulos de livros, artigos de revistas, em diferentes línguas, dentre as quais, as publicações brasileiras ocuparam lugar de destaques.

Para estes destaques, não posso deixar de mencionar a importância dos grupos de estudos e associações, formados nos anos 80 e 90, que possibilitaram a disseminação de produções científicas, tanto no território nacional, como no internacional. A criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA), enquanto marcos dos estudos de pesquisas autobiográficas e das histórias de vida em Educação, têm propiciado não só compreender a extensão dos estudos com narrativas, como quantificar os estudos que utilizaram a pesquisa (Auto) biográfica como pesquisa científica.

Foi importante, eu buscar a gênese desses estudos em fontes internacionais, para compreender o que se destaca no Brasil. A Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), por exemplo, foi criada em 1991, com a finalidade de agregar estudiosos que se dedicaram às pesquisas em educação, vinculadas entre formação e história de vida. As pesquisas, que utilizaram as histórias de vida em formação, vêm marcadas por sujeitos que construíram e produziram saberes. Nessa mesma ótica, a ASIHVIF, teve a preocupação de olhar para seus estudos articulados com saberes teóricos, saberes de experiência e saberes existenciais. O primeiro ciclo dessa associação esteve sob os destaques de Dominicé, (2000), Josso (2002), Pineau, (2004), Franco Ferrarotti (1988), Novoa e Finger (1988) entres outros. Esses estudiosos europeus eram pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, no entanto, conseguiram colocar o sujeito como centro das investigações. Devido a aposentadoria de algum desses estudiosos, surgiram o segundo ciclo, difundindo o desenvolvimento metodológico, epistemológico das pesquisas, por meio de narrativas com contribuições importantes e diferentes pesquisadores de memórias, teses e obras.

Segundo Pineau (2006), no ano de 2001, a ASIHVIF passou para uma outra equipe denominada de nova geração, com contribuições importantes na dimensão das histórias de vida. Nessa trajetória de estudos, a associação gerenciou diferentes correntes na construção de espaços conceituais. No prefácio da obra denominada “Experiências de vida e formação”, de Josso (2002), Novoa chamou atenção do leitor para a construção do saber, pelas experiências que o sujeito vivenciou e pela complexidade dos processos de formação, e reforçou a ideia recomendada por Josso (2002), de que “todo o conhecimento é autoconhecimento”.

Por meio da pesquisadora Josso (2004), encontrei entendimento da importância das narrativas dos professores, para a “pesquisa-formação”, que traz em seu bojo, princípios epistemológicos que se afinam com o que pensei. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador-formador, assume diferentes papéis, aproxima dos fenômenos formativos vivenciados, refletindo sobre sua formação, com o fito de construir significados e sentidos, no processo da escrita de suas narrativas. Assim, pude considerar que a dimensão formativa caracterizou-se como um tempo de escuta e aprendizagem para novas formações, em busca de uma outra identidade, tornando de certo modo, uma “reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113).

No Brasil, no campo da educação, diferentes movimentos surgiram, desde os anos 1990, que utilizaram o método autobiográfico, histórias de vida com as narrativas de formação. Alguns trabalhos são referências para compreender a importância dos estudos com narrativas formativas de diferente natureza. Souza (2006) em um dos seus estudos descreveu alguns desses movimentos:

Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores (SOUZA, 2006, p.31).

Acrescentei nesses movimentos, os destaques dados para os estudos de Abrahão (2018), Catani (2014), Passeggi (2014; 2008), Passeggi, e Souza (2019), Vicentini et All (2018), Teno (2013), que tiveram, cada vez mais, dado corpo para a significação dos estudos sobre formação de professores que tematizaram os percursos dos sujeitos, por meio de suas narrativas. A fecundidade e potencialidade dessa temática, pesquisa narrativa, foi o motivo e o suporte teórico que, neste estudo assumi, pois, as contribuições e os avanços dessa pesquisa certamente

puderam (re)construir identidades diante das crenças e do ponto de vista dos sujeitos que narraram.

As estudiosas Vicentini, Gallego e Silva (2018) analisaram a trajetória e as memórias de três professoras que se envolveram nas comunidades escolares, ocupando diferentes funções no campo da educação, entre 1870 e 1985. Documentos, fotografias, relatos, entrevistas foram alguns dos materiais de bordo que estabeleceram como objeto de estudos, entre outras. As histórias das professoras envolveram fontes orais e escritas. As estudiosas se ocuparam das narrativas que envolviam práticas pedagógicas, recordações referências, ensino aprendizagem. O estudo realizado trouxe contribuições importantes para empreender o sistema educacional brasileiro em períodos distintos, como proporcionou conhecer categorias adversas que ocorreram no cotidiano da escola, e interferiram na aprendizagem. Explicitaram, essas estudiosas, na acuidade de se colocarem como escuta atenta, a voz dos professores, no sentido de compreender dados relacionados ao desenvolvimento de determinadas ações dos docentes.

[...] resida a importância de se interrogar o passado sob o filtro da memória, de modo que essas experiências possam ser trazidas para o presente e auxiliem na compreensão das questões que atualmente afligem os professores em seu dia a dia, cujo êxito do próprio trabalho depende do êxito dos seus alunos, pois, ao apresentarem um bom aproveitamento nos estudos, não deixam de evidenciar a excelência de seus professores e a fecundidade das relações construídas entre eles na situação de aula (VICENTINI, GALLEGO E SILVA, 2018, p. 483)

Estudos sobre a formação de professores, formação de leitores, em tempos de pandemia, em escolas de tempo integral puderam trazer indícios de concepções de práticas, que ganharam expressões na reconstituição dos saberes, a partir do que os professores disseram de si, do sistema educacional, da modalidade de escola, e de suas relações com as experiências vivenciadas, no exercício da profissão. O que tem deposto para a relevância de meu estudo.

Freitas e Ghedin (2015), no artigo denominado de “Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores”, realizaram um passeio histórico, a partir de década de 1980 e apontaram estudos de algumas obras que marcaram o papel do professor como sujeito de investigação. Consideraram 1990, como um marco histórico de estudos sobre formação de professores, no Brasil. Assim, explicou:

No Brasil, a utilização das narrativas de formação despontou a partir dos anos de 1990, seja como prática de formação, como investigação ou como investigação-formação, nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação; e, além disso, com a criação de diferentes grupos de pesquisas, tais

como o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e gênero da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (Gedome/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa. Também se configuram como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil as edições bienais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica realizadas desde 2004, tendo em vista a divulgação das produções na área (FREITAS E GHEDIN,2015, p. 05)

Ao ter assumido o método de pesquisa com narrativas, busquei inspiração, nesses estudiosos e em Abrahão (2011) que ao tratar de pesquisas autobiográficas, utilizou o termo “recordações-referencias” cunhado por Josso (2004, p. 40), como uma maneira de compreender a “dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. De acordo com Abrahão (2011), quando o sujeito narra suas experiências, ele recorre às recordações-referencias, com o intuito de ressignificar fatos que ocorreram em sua trajetória de formação e docência.

Novoa e Finger (1988) reafirmaram a potencialidade das narrativas, por terem entendido que envolvem momentos da formação docentes e de momentos de sua trajetória de vida, visto que o narrador colocou o professor frente a situações do cotidiano e às revelações de políticas educacionais. A escola de tempo integral, por exemplo, trouxe à tona, a vivência de professores, com práticas pedagógicas, até então não vivenciadas. Discorrer sobre como aprendíamos, como lidávamos com o ensino tem sido um dos terrenos férteis da pesquisa em educação, pois aflorou a noção de experiência tratada por Larrosa (2002, p. 21), como experiência/sentido “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, em outras palavras, aquilo que deixou marcas, que produziu efeito, para que pudesse intervir, compreender e transformar esse cotidiano.

A literatura teve um histórico bastante vasto, quanto ao uso da terminologia das pesquisas autobiográficas. Freitas e Ghedin (2015, p. 116), por exemplo, utilizaram “indiscriminadamente”, os termos “história de vida”, “narrativas de formação”, “pesquisa narrativa”, “biografias” e “autobiografias” como próximos ou sinônimos”. Essas variedades de terminologias tiveram relação com a heterogeneidade de abordagens que os estudiosos adotaram. Neste estudo, encontrei a pesquisa narrativa, como um aporte para que eu pudesse compreender a experiência do cotidiano, das vivências, dos valores, universo das crenças, ao longo de uma trajetória docente.

Pesquisa narrativa no campo da educação, mostrou-se, tanto como um instrumento de formação docente, como uma forma de trabalhar, que deu acesso às crenças, às dimensões pessoais e profissionais. A formação não ocorre por acúmulos de cursos, projetos ou técnicas, ela está atrelada a fatores, decorrentes de vivências no cotidiano da sala de aula, e por isso, a

pesquisa narrativa, pôde ser delineada como o estudo da experiência, contada ou escrita, de maneira que ao narrar, o sujeito reelabora e constrói novos sentidos. Nesse sentido, pude inferir que estudos com narrativas de professores, tanto pode apresentar fenômenos, como coletar dados, uma vez que a ideia de narrar esteja relacionada, não só com o campo da educação. Outras áreas do conhecimento atravessaram o conceito de narrativas, como a literatura, história, psicologia e a linguística.

Uma das grandes contribuições dos estudos com narrativas formativas estavam focadas no papel do narrador, quem narra as histórias, quem falava sobre os acontecimentos, tornando as experiências como objeto de reflexão, designadas como pesquisa-formação (JOSSO, 2012). Reconhecer a experiência adquirida, ao longo de uma trajetória, como fonte de formação, foi fortalecer a proposta da pesquisa-formação, tendo em vista que permitiu pensar em uma construção de sentido das crenças, numa perspectiva, no decorrer da vida, pois, entendi que nesse processo temporal, as aprendizagens se construíram em diferentes espaços e nos diferentes aspectos da vida.

As experiências não se distanciaram de conceitos relacionados à temporalidade e continuidade, explicitados por Larrosa, (2004, p. 17) apud Abrahão, (2004), como aquilo que o sujeito vivenciou ontem ou ainda vai vivenciar no futuro:

O ritmo de nossas vidas é constituído pela passagem do que nos acontece, por nossa experiência. E, como interpretada, a experiência também pressupõe uma articulação temporal. O que acontece não é um evento entre uma série discreta de eventos, mas um evento no curso de uma vida. O que acontece como experiência só pode ser interpretado, então, narrativamente (LARROSA, 2004, p. 17, apud ABRAHÃO, 2004).

Essa reflexão de articulação temporal, em relação à vida do sujeito Passeggi e Souza³ (2017), fizeram uma ponderação sobre experiências narradas e os principais enfoques da pesquisa qualitativa no Brasil, o que assegurou a relevância dos estudos com narrativas que “implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito” [...] (PASSEGGI; SOUZA 2017, p. 11).

Outra estudiosa que discutiu a questão da posição do narrador, quando explicou acerca da formação e prática docente, foi (TENÓ, 2013), que congregou as experiências de professores e a prática de leitura, na crença que para se constituir professor, a formação, as histórias de vida, a família, as convivências sociais, são espaços historicamente marcados. Na condição de

³Indico a leitura do artigo intitulado “O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional”.

narrador, quando o sujeito escreve e reforça suas crenças “o sujeito vai assumindo o papel de protagonista da sua própria narrativa, encontrando os significados das trajetórias vividas, e reconstruindo a compreensão que tem da formação”. (TENNO, 2013, p. 39).

O protagonismo nas narrativas foram as próprias práticas pedagógicas, possibilitando a reconstrução dessa práxis em outros espaços, que puderam ser em escolas de tempo integral. Desta maneira, a construção do saber foi se reconstruindo, uma vez que a “aprendizagem da leitura, por exemplo, pôde contribuir para a satisfação pessoal, dando sentido às práticas, pois, cada exercício realizado na trajetória de vida foi impulsionado por sentidos diferentes, [...] (TENNO, 2013 p.109), e tornaram marcas históricas, na questão da aprendizagem da leitura e da escrita, para fins de independência do sujeito .

Outro ponto, que destaquei no estudo com narrativas, foi o poder destas constituírem metodologias de estudo e instrumentos de recolha de material em pesquisa. Ademais, ponderar que dentre os muitos benefícios, esse tipo de investigação sugeriu ouvir o professor e ou apoderar de seus registros e dar destaques para aquilo que ele falou das experiências, dos projetos pessoais, como dados que influenciaram na constituição do profissional. Tratou de uma preocupação de olhar para si e ajuizar o que fez como com a vida e a formação. Abrahão; Passeggi (2012) cooperam com tais postulados, à medida que ancoraram seus estudos no uso de narrativas, pois consideraram esse ato de especificar para si mesmo, um posicionamento crítico.

Essa criticidade do narrador ganhou dimensão, ao passo que penetrou em espaços formativos, social ou individual, e o sujeito ganhou o *status* de formação pelas experiências, ao mesmo tempo que se fez formador de si, já que a escrita do processo vivido, de qualquer maneira, contribuiu para que o narrador vinculasse na sua interioridade, examinasse os sentidos de suas vivências e aprendizagens de suas práticas.

Pensar nas narrativas, como método de estudo, foi envolver no tempo social, incluir momentos de relações com a escola, com os professores. O que implicou na importância e na dinâmica desse espaço, nas pessoas envolvidas e buscou no tempo, as formas como ocorreram as relações das pessoas e da aprendizagem. Essa reflexão acerca dessa relação da vida social e pessoal, por meio do tempo, constituiu um caráter forte e valioso para o período de vivência na aprendizagem. Essa necessidade de olhar o valor do tempo, Arroyo (2011, p. 310) considerou uma razão ímpar para encontrar nas crenças bons exemplos, pois “diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo”. Assim, tempo e escola são sintonias que dão lugar de destaques nas narrativas, o que me fez advogar para reflexões oriundas das trajetórias profissionais, em

uma determinada época e contexto sócio-histórico. Segundo a estudiosa supracitada, os professores não puderam deixar de considerar o que vivenciaram no seu tempo, e o que esse íterim trouxe de aprendizagem, para ressignificar a identidade do ser professor.

Embasei-me, também em Ferrarotti (1988, p. 27), para destacar a importância do método de estudo com narrativas e para compreender como podemos analisar as histórias contadas da vida, uma vez que elas podem “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema preestabelecido”. Diante dessa afirmativa, procurei desvelar as relações em que se constituiu o tornar-se professor e as suas práticas pedagógicas, sobretudo, a partir dos fatos e acontecimentos marcantes da vida e da profissão.

Nessa perspectiva, meu desígnio, neste estudo, foi de mostrar o papel desse instrumento, narrativas de professores, como um recurso propício para conhecer a complexidade da vida humana, e quando essas complexidades tornaram crenças, as narrativas puderam na sua totalidade, dar voz a experiência, para compreender a formação docente.

1.4. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Para esta pesquisa, decidi conceituar o que se entende por Escola de Tempo Integral, tendo em vista que não foi um modelo adotado por todo o território brasileiro, apesar de ser considerado uma ótima estratégia a ser seguida, no que se refere à busca de uma educação completa e de excelência e, também, à sexta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Para que a compreensão do motivo pelo qual este modelo de escola foi bem visto por muitos educadores, dentre eles, os entrevistados, foi importante compreender de forma clara e objetiva, o significado e o processamento das perspectivas de ensino e aprendizagem, dentro desses espaços.

A educação integral teve os seus preceitos pensados sob a perspectiva da Escola Nova, um movimento que tomou força no final do século XIX e se estendeu até meados do século XX. Tratou-se de um movimento de intelectuais que acreditavam que a prática escolar era o que trazia o aprendizado eficaz. Críticos ferozes da dicotomia autoridade/obediência, que se estabelecia entre professores e alunos. Moraes (2015) definiu fala de uma educação viva sem o engessamento dos manuais de preparação para vida em sociedade “o entrelaçamento da educação à vida se dá por meio de atividades que integram educação intelectual e ação criativa em um ambiente democrático e rico em vivências comunitárias, com autonomia dos alunos e professores visando à formação global das crianças.” (MORAES, 2015, p. 30).

Ainda que a proposta parecesse carregar a ideia de uma ‘fórmula para um ensino inovador’, observei que não há, para a prática, a trazida, pela teoria, de moldes fixos, ou seja, tanto o ensino integral quanto a Escola de Tempo Integral obedeciam aos contextos históricos, particularidades locais e demandas sociais, assim, foi inevitável que cada um desses espaços fosse projetado, a partir de perspectivas distintas, por mais que mantivessem a mesma essência.

Um passo importante para que pudesse compreender a Escola de Tempo Integral foi não a colocar como sinônimo de educação integral, pois tratou-se de dois conceitos distintos que tinham objetivos diferentes. Enquanto o segundo, de uma maneira mais simples, buscava uma espécie de educação completa para o indivíduo, que podia assumir moldes interdisciplinares e transversais, evitando que o envolvido fosse exposto ao conhecimento fracionado, acarretando em mais dúvidas e dificuldades para resolução de questões futuras. Além disso, visou o desenvolvimento do aprendizado, a partir de projetos, que teve como ponto de partida as vivências diárias e apresentou um molde mais participativo para o aluno. Logo, pensar por esses caminhos, trouxe o conceito de que educar o discente, integralmente, era abordar os muitos ângulos do conhecimento (CENPEC, 2011, p. 19).

Por outro lado, a Escola de Tempo Integral foi apresentada em variadas visões que foram expostas, por meios de discursos, das mais distintas autoridades da área da educação. Desse modo, há a diluição de muitas dessas perspectivas em uma infinidade de projetos educacionais, que se apresentaram nas últimas décadas (CAVALIERE, 2007).

Apesar dessas divergências, percebi que o ponto de vista predominante é o da escola de tempo integral que se mostra como uma ‘tábua de salvação’ para problemas sociais que se estenderam por todo o território nacional. Em outras palavras, esperou-se que a escola de tempo integral tomasse responsabilidades de cunho familiar e deixasse de ser um espaço voltado para o aprendizado. Cavaliere, ao debater essa perspectiva, afirmou que “[...] a escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão atendidas de forma semelhante aos doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A escola de tempo integral, também já teve sua conceituação voltada para modelos que se assemelharam às instituições de correção para adolescentes, como na atualidade. Visavam a retirada dessas crianças, em situação de vulnerabilidade ou risco social, das ruas, para internamento, em espaços escolares com padrão disciplinar rígido, com o intuito de diminuir a criminalidade e preparar o adolescente para o mercado de trabalho. Mais uma vez, a escola deixou o seu papel de lado e assumiu a responsabilidade que não cabe a ela com exclusividade (MORAES, 2005, p. 31).

Atualmente, os modelos que vinculam a iniciativas, estão além dos muros das escolas. A busca por parcerias foi sempre uma estratégia, diante das muitas dificuldades enfrentadas pelas unidades de ensino do setor público e se mostrou recorrente em nossos dias. Em uma primeira proposta, houve um investimento na estrutura do espaço escolar, para que se apresentasse adequado ao recebimento, tanto de professores, quanto alunos, durante todo o dia. Outro tipo de iniciativa, estava na busca de parcerias para que, no turno oposto, o aluno pudesse desenvolver atividades e aumentar seu tempo de permanência na escola, realizando práticas voltadas para seu processo de ensino/aprendizagem e melhora de seu desempenho diante dos saberes, que era o papel central da escola em tempo integral, como afirma Cavaliere:

[...] proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Assim, pensar a escola de tempo integral, apenas como um espaço que ampliou o tempo de permanência do aluno, dentro dos muros da escola, não foi o que preconizou a escola de tempo integral, pelo contrário, a proposta no que se referiu às atividades pensou em:

[..] um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um maior número de horas, em que os espaços e as atividades proporcionadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não são apenas suplementares, mas todo o período escolar é uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Nem sempre esses objetivos foram alcançados nas unidades escolares das diferentes regiões do Brasil, mas foi necessário que a proposta fosse pensada, a partir dessa perspectiva, mesmo que, a vasta maioria das escolas públicas brasileiras se encontrassem em situação totalmente vulnerável, no que se referia a estrutura física e valorização do material humano, que se encontrava dentro dos muros da escola. Educação não acontecia exclusivamente dentro de uma sala de aula ou nos espaços físicos da escola.

A formação humana é um processo integral e isso significa que vai acontecer ao longo da vida e não apenas em um período ou faixa-etária, mas no decorrer dela e em todos os espaços: familiar, escolar ou no trabalho.

Educação integral não era uma modalidade de ensino, mas uma concepção de vida que colocava o aluno no centro do processo e buscava o desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões física, emocional, intelectual, cultural e social. Dentro dessa perspectiva, a Escola de Tempo Integral explorava o potencial do indivíduo e promovia uma educação que tinha relação com o ser humano e preparava o indivíduo para o seu desempenho, na sociedade, com ética e solidariedade.

Para que tudo isso ocorresse, era primordial a capacidade de compreensão de como a iniciativa da Escola de Tempo Integral se dava no Brasil e de que forma era legislada, desde o princípio.

1.4.1 Experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil

Escolas de Tempo Integral obedeceram aos parâmetros elencados pelo projetista, pois fatores sociais, históricos e estruturais não eram ignorados, quando se pensava nesse modelo escolar.

Por se tratar de uma ideia, que tinha como uma de suas fontes de inspiração, as propostas reformistas do ‘escolanovistas’, a Escola de Tempo Integral se mostrava um modelo inovador e, inicialmente, foi colocada como uma possibilidade eficaz para a redução dos índices de pobreza e defasagem de uma parcela significativa da população. Haja vista, que a escola gratuita e de qualidade não foi sempre um direito de todo o cidadão brasileiro e, em muitos casos, manter os alunos na escola era um grande desafio.

Compactuar com os escolanovistas não significava que seus simpatizantes ignoravam algumas das contradições existentes naquele modelo, mas compreendiam que estes, também podiam contribuir para uma educação que atendesse a demanda, que estava se apresentando no Brasil e que precisava ser observada com certa urgência. Como afirmou Cavaliere (2002):

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca, em sua prática, inúmeras contradições, não se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas (CAVALIERE, 2002, p. 253).

A Escola de Tempo Integral do Brasil, em nenhum momento tinha o objetivo de segregar. Seu objetivo era permitir àqueles, que se encontravam em situação de defasagem no rendimento escolar e faziam parte das camadas mais pobres da sociedade, tivessem uma chance

de se igualar no conhecimento e chegassem a uma situação menos distante, no que se referiam aos adolescentes das camadas mais ricas da sociedade, que frequentavam escolas privadas (MORAES, 2015, p. 45).

Foi a partir de meados do século XX, que se pôde vislumbrar as primeiras tentativas práticas para a educação integral que tinha os grupos de Anísio Teixeira⁴ e Darcy Ribeiro⁵ como incentivadores. Ainda que se tratasse de um grupo que possuísse diferentes percepções dessa proposta, foram capazes de dar continuidade ao projeto e transformar essa filosofia em parâmetros, que pudessem ser utilizados para uma nova pedagogia, com a intenção de visar uma escola de tempo integral, que atendesse à urgência de suas preocupações.

O Brasil adotou dois vieses para a implantação de uma Escola de Tempo Integral. Essas podiam ser instaladas pelas próprias unidades de ensino, por meio do sistema municipal ou sistema estadual, como ocorreu com a primeira Escola de Tempo Integral do Brasil, em Salvador. Porém, também puderam ser centralizadas, quando regidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Nesses casos houve o direcionamento do centro para as pontas, em outras palavras, o órgão central (federal) estabeleceu as regras e as escolas se alinhavam ao modelo.

O primeiro modelo integral de escola que o Brasil adotou, ainda hoje uma referência, foi implantada a partir de um projeto sistêmico.

Entre as décadas de 1950 e 1960, teve um grande crescimento populacional dentro dos centros urbanos, pois os trabalhadores dos campos migraram para esses lugares, em busca de melhores condições de sobrevivência e acabaram por criar certa urgência para as modificações, nos modelos educacionais, permitindo que a parcela menos favorecida da população, pudessem ter oportunidade de acesso e permanência nos espaços escolares.

Com Anísio Teixeira como incentivador, teve nesse período o primeiro experimento de Escola de Tempo Integral na cidade de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), ou Escola Parque, até hoje uma referência como modelo dinâmico da proposta educacional no Brasil.

⁴ Nascido em 1900, foi considerado um dos grandes incentivadores das mudanças sofridas pelo modelo de educação no Brasil. O século XX tem seu nome como grande pioneiro da implantação de escolas públicas de diversos níveis. Oferecer educação gratuita para todos era uma de suas bandeiras. Grande admirador da Filosofia de John Dewey (1882-1952), de quem foi aluno em um curso nos Estados Unidos. Morre no ano de 1971 e deixa um legado significativo para a educação brasileira.

⁵ Antropólogo, sociólogo, professor, escritor, indigenista e político – foi uma das mentes mais brilhantes de nosso país. No início de sua carreira, enquanto antropólogo, Darcy Ribeiro dedicou-se a estudar a cultura indígena, tendo prestado serviços como indigenista ao Serviço de Proteção ao Índio. Vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1982 e atuou ativamente na implantação do Centro Educacional Integrado Pública, um modelo inovador para o Rio de Janeiro.

Esse primeiro experimento foi considerado sistêmico, uma vez que partiu do Sistema Estadual de Ensino e não do governo federal. Esse Centro Educacional foi concebido na década de 1950, quando Anísio Teixeira exercia a função de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Teixeira fez toda a reestruturação do projeto educacional da Bahia, a partir das teorias de John Dewey⁶, da qual teve conhecimento, a partir de uma viagem aos Estados Unidos, quando era diretor da Instrução Pública da Bahia. Sobre esse processo Cavaliere (2007) falou que:

[...] educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças (CAVALIERE, 2007, p.1022).

A escola pensada, enquanto espaço vivo, para compartilhamento das muitas práticas educacionais, que envolviam os diferentes agentes de aprendizado, foi uma força motriz para que a CECR se tornasse o primeiro experimento, ainda na década de 1950, de Escola de Tempo Integral da cidade de Salvador. Preconizava o aprendizado, que envolvia tanto a teoria quanto a prática, buscando que o processo de ensino/aprendizagem se mostrasse dinâmico.

A partir do CECR, houve outras iniciativas para unidades de ensino. Suas sucessoras seguiram sua estrutura, para pensar e implantar as diversas Escolas de Tempo Integral em diferentes Estados. A estrutura física e organizacional do CECR possuía a Escola/Classe, que se subdividia em momentos de instrução com os componentes curriculares tradicionais e promoviam uma preparação nas ciências humanas, exatas, físicas e sociais e, em outro momento, a Escola/Parque, que trabalhava diferentes habilidades, ofertando, desde a prática de esportes até trabalhos corporais e artesanais. O CECR também se preocupava com questões que envolviam a higiene e o campo do trabalho (EBOLI, 1971).

Com uma estrutura física capaz de atender 4 mil alunos, o CECR se dividia em 4 Escola/Classe, que funcionava em dois turnos e atendia 1 mil alunos cada, além de dois turnos de Escola/Parque, capaz de atender 4 mil alunos, na soma dos dois turnos. A estrutura física da Escola Parque foi descrita da seguinte forma por Nunes (2009):

Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram frequentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino), e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a Escola-Classe 1;

⁶Foi um importante filósofo norte-americano do século XIX que influenciou milhares de educadores pelo mundo. Um escolanovista, foi um dos grandes influenciadores de Anísio Teixeira que colocou em prática sua nova filosofia de educação em diversas escolas da Bahia.

em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classe 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque (NUNES, 2009, p. 125).

Sendo um entusiasta desse modelo de escola e ensino, Anísio Teixeira fez a proposta de implantação de 9 centros de educação popular, semelhantes ao CECR, dentro da cidade de Salvador, contudo, não houve perpetuação de nenhum outro, além do primeiro.

Ainda que fosse clara a perspectiva democrática da Escola de Tempo Integral, não se negava o cunho assistencialista, quando pensamos que há o acolhimento prioritário das camadas mais pobres da sociedade e a realização de trabalhos sociais, para estes fossem melhor preparados para a convivência, fora dos espaços da escola.

Suas estratégias foram bastante frutíferas, mesmo considerando as limitações do escolanovismo. O modelo integral é capaz de trazer

[...] resposta a crítica de uma educação livresca, excludente e descontextualizada das realidades dos alunos e da sociedade (urbana de massas, industrializada e democrática), caracterizava-se pela valorização de alguns princípios como: o uso da atividade e da experiência em sua prática contemporânea, a articulação entre a educação intelectual com a atividade criadora, a vida social comunitária da escola, autonomia dos professores e alunos, a formação integral da criança, e o atendimento escolar em tempo integral (MORAES, 2015, p. 45).

Não casualmente, o prédio da Escola Parque foi construído em um dos bairros que, na época, concentrava uma grande quantidade de problemas sociais e se mostrava como alvo ideal para a proposta experimental do CECR, o da Liberdade. Os alunos tinham a permanência de 9 horas diárias, dentro da unidade escolar e eram divididos, tanto por ano escolar, quanto por idade cronológica. Um modelo bastante semelhante ao da maioria das escolas públicas brasileiras atuais, e esses grandes grupos eram subdivididos, com base no seu desempenho e nível de conhecimento.

Aos alunos, permitiam o desenvolvimento de atividades paralelas, de forma autônoma. Para isso, utilizavam os espaços da biblioteca ou faziam atividades socioeducativas. Tratava-se de uma metodologia de ensino, totalmente dinâmica, em que o aluno era capaz de aprender, a partir da vivência. Aos professores, era dado o treinamento, para que compreendessem e valorizassem as particularidades de cada aluno e focassem em seus diferentes potenciais e, no fim, a aprovação se dava de forma automática depois de analisado o desempenho, diante de conteúdo problematizador, que era de modo interdisciplinar (CORDEIRO, 2001). O

atendimento não se limitava ao âmbito educacional e social, mas considerava aspectos como higiene e alimentação adequadas.

Dentro desses espaços, houve uma avançada aplicação financeira, já que se buscou, proporcionar aos alunos, um ambiente confortável e saudável, além do alto investimento no material humano, formação de professores, alimentação, higiene, bem-estar dos alunos e professores. O CECR não se limitava à ampliação de carga horária, sem qualquer tipo de planejamento ou estrutura, contudo, era algo pensado e desenhado dentro de um orçamento, que poderia atender cada um dos anseios e desafios que se pretendia focar.

Foi a Escola Parque de Salvador que inspirou outros projetos de Escola de Tempo Integral do setor público, ao longo das décadas. A exemplo, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na década de 1980, que segundo Menezes (2001), apresentou uma arquitetura consistente, contendo espaços apropriados para efetivar seus propósitos, tais como, oportunizar educação, múltiplas ações artísticas e culturais, esportes, acompanhamento de saúde, entre muitos, assim como o CECR de Salvador.

O CIEP também foi um projeto sistêmico de Escola de Tempo Integral. O Estado do Rio de Janeiro, em busca de uma solução para as duras críticas, sofridas pelo modelo tecnicista de educação, organizou-se no decorrer da década de 1980, sob o governo de Leonel Brizola⁷ para combater os altos índices de evasão e de repetência, que a educação tradicionalista vinha apresentando naquele período. Para que essa proposta realmente acontecesse, foram necessárias duas gestões do governo Brizola. Uma entre os anos de 1983 e 1986, antes da Constituição Cidadã⁸, e outra de 1991 até 1994, já com um novo contexto eleitoral em que os governantes do Brasil passaram a ser eleitos pelo voto direto.

O Programa Especial de Educação (PEE), chefiado por Darcy Ribeiro, operacionalizou a implantação gradativa desse novo modelo de Escola de Tempo Integral no Estado do Rio de Janeiro. Segundo Lúcia Velloso Maurício (2003), Darcy Ribeiro foi responsável pela apresentação de seu parecer sobre as escolas brasileiras e isso foi um divisor de águas, para que as medidas de contenção do alto índice de reprovação e evasão fossem iniciadas. Nas palavras da autora:

Essa proposta de escola baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou

⁷ Político de carreira extensa foi considerado uma figura importante dentro desse cenário. Eleito governador em dois estados diferentes, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (duas vezes), teve Darcy Ribeiro como seu vice-governador do Rio de Janeiro e o auxiliou na implantação do Centro Integrado de Educação Pública.

⁸ Como é conhecida a Constituição Federal do Brasil de 1988 por seu texto que atende princípios da dignidade da pessoa humana.

alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Como solução propôs uma escola de horário integral, como a que é oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (MAURÍCIO, 2003, p. 1).

As observações realizadas por Ribeiro, assemelharam-se às preocupações de Teixeira e o modelo que ele cita como exemplo, também parte dos Estados Unidos da América.

O projeto foi audacioso para aquela época e tinha como foco a construção de 500 CIEPs, em sua vasta maioria, nas regiões mais pobres do Rio de Janeiro. Todas as construções possuíam a mesma estrutura e tinham sua arquitetura assinada por Oscar Niemeyer⁹. As estruturas compostas por 3 blocos abrigavam desde sala de aula até centros médicos, que pudessem atender 1000 alunos, destes, 600 em período integral, no ensino fundamental, e os outros, jovens, no período noturno (RIBEIRO, 1986). A construção da estrutura física dessas escolas foi concluída no segundo governo de Brizola.

Cavaliere (2002) considerou essas escolas, apresentadas pelo governo Brizola, como forma de atuação diferenciada. Seu papel chegou a ser mais amplo do que o oferecido pelo Centro Educacional de Salvador, pois os CIEPs buscavam a promoção de questionamentos acerca de sua organização, métodos e inserção social, diversas ações na área da cultura e saúde, além disso, promoviam uma vivência democrática.

Todo esse trabalho era norteado por sete eixos: vontade política, gestão e decisão (pela) escola, cultura, essencialização dos conteúdos, unificação dos conteúdos metodológicos de ensino, interdisciplinaridade e avaliação (RIBEIRO, 1986).

Os sete eixos apresentados, traziam os princípios preconizados pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que foi promulgada enquanto vigorava o segundo governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. O texto do documento federal, em seu artigo 205, trouxe a seguinte assertiva; “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, artº 205).

Trazer a sociedade para dentro dos muros da escola e fazer com que ela participasse das decisões dos CIEPs, fazia com que os centros dividissem suas responsabilidades com a

⁹ Um dos maiores arquitetos Brasileiros e tem suas obras como sinônimo de referência em diversos lugares do mundo.

sociedade civil e não centralizava toda a responsabilidade sobre seus ombros. Por mais que tivesse um aspecto assistencialista, neste caso, menos do que havia na década de 1950 no CECR de Salvador, não havia uma busca pela isenção da sociedade, de sua parcela de responsabilidade sobre a educação das crianças e adolescentes.

A preocupação dos CIEPs, segundo Ribeiro (1986), não se limitava aos alunos, todavia, a todo o recurso humano que atuava dentro daqueles espaços. Periodicamente, eram realizados cursos de formação, que chegavam a ter dez dias de duração, para que houvesse possibilidade de multiplicação do trabalho, que era realizado dentro dos CIEPs. A proposta era que o modelo, utilizado dentro dos centros, pudesse ser reproduzido em outras escolas. Esse diálogo era essencial para que os problemas existentes na educação, que incentivaram a criação dos CIEPs, pudessem ser solucionados e o Rio de Janeiro fosse capaz de se tornar uma referência, em educação pública de qualidade.

Por mais que a proposta fosse muito boa e os professores envolvidos estivessem lotados em tempo integral, para que houvesse uma reserva de tempo para as formações, infelizmente, as falhas eram inevitáveis e, o fato de não haver uma organização para concentrar os professores em um mesmo horário, resultou em dificuldades para a continuidade desse processo. Essa é uma observação feita por Moraes (2015) ao citar Cunha (1995) que deixa claro que essa não continuidade foi prejudicial para a concepção original.

Outros entraves apresentados foram expostos por diferentes pesquisadores que, na época, se debruçaram de forma mais atenta às Escolas de Tempo Integral. Entre esses pesquisadores que desenvolveram artigos e livros, podemos citar Brandão (2009) e o próprio Cunha (1995). Cada um fazia suas observações acerca de qual era o real papel de uma Escola de Tempo Integral e, em outros casos, se detinham de forma bastante atenta acerca do papel desempenhado pelos CIEPs.

Dentre os teóricos citados acima, Brandão (2009), apresenta-se como um grande crítico, no que se refere ao modo como os CIEPs foram tratados, pois, segundo o autor, havia uma visão estigmatizada daqueles centros, tendo em vista que começaram a ser observados, exclusivamente, como escolas de pobres e abrigos para crianças e adolescentes de baixa renda. O objetivo de incluir, segundo Brandão, acabou provocando estigmas e exclusões. Esse era um de seus incômodos quando se falava da não continuação do projeto:

As premissas de Darcy Ribeiro para a generalização do modelo CIEP de escola em tempo integral e as características de sua implantação falharam, de meu ponto de vista, pelo forte apelo de projeto de ‘escola abrigo’ para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à

marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder o seu foco específico (BRANDÃO, 2009, p. 97).

A escola, enquanto espaço para prevenir marginalidade, foi o mesmo que dar às crianças pobres, o título de marginais em potencial e esse tipo de imagem retirava totalmente o foco principal da Escola de Tempo Integral, que visava a garantia de direitos básicos que eram, inclusive, assegurados pela Constituição Federal (CF) de 1988.

A utilização desses centros, como bandeira eleitoral, era outro aspecto levantado por estudiosos. As críticas enfatizavam que as questões pedagógicas acabavam sendo menos importantes do que a exposição das obras, que tiveram custos exorbitantes, tanto para sua finalização, quanto para sua manutenção. Para um atendimento de excelência, foi necessário um alto investimento financeiro, mas críticos como Ferreira (2007) acreditava que o governo da época queria mais visibilidade para os prédios, do que realmente promover uma educação integral em tempo integral.

Conforme Moraes (2015), Cunha (1995) tecia críticas ao projeto pedagógico da escola. Para esse autor, era confuso aglutinar diversos componentes curriculares em torno da Língua Portuguesa e também não via com bons olhos a utilização de diversas correntes teóricas, dentro da proposta pedagógica.

Foi importante, para mim, levantar as reais motivações para o levantamento de críticas tão ferozes aos modelos de Escola de Tempo Integral, entretanto, não posso negar o trabalho de pesquisa e o detalhamento de parecer de cada um desses teóricos e, também foi inegável que os modelos de Escola de Tempo Integral da época funcionaram, como importante suporte para as discussões e avanços que puderam ser observados nesse campo.

Cavaliere (2002) considerou a descontinuidade dos CIEPs, que passaram a ser negligenciados pelos governos seguintes, ora pelo alto custo e em outros momentos, por haver grande rivalidade partidária. Uma perda significativa para os avanços que vinham sendo feitos pelo Estado do Rio de Janeiro.

O número de unidades que permaneceram com o modelo antigo, na atualidade, é muito pequeno e tem suas práticas anualmente discutidas para que haja o aperfeiçoamento de seu trabalho: “[...] o tempo integral permaneceu em parte nas escolas sob a administração do estado e da prefeitura municipal do Rio de Janeiro, ainda sendo alvo de debates, fóruns de discussões

realizados anualmente pelo Núcleo de Estudos da Escola Pública de Horário Integral - NEEPHI¹⁰” (MORAES, 2005, p. 52).

Esse olhar atento fez com que as discussões e propostas avançassem para uma maturidade, que não havia sido alcançada no início das propostas do CIEP e, conseqüentemente, trouxe benefícios para aqueles alunos que são assistidos pelo sistema de educação. Coelho (2009) comungou dessa perspectiva. Mesmo observando as falhas cometidas pelos Centros, o autor ressaltou que não se deve negligenciar sua importância para que alguns erros não fossem repetidos, a notar o excesso de visão assistencialista, executado pelos CIEPs.

O Rio de Janeiro serviu como modelo para os projetos de outros Estados e suas falhas são vistas como aprendizado e oportunidade de melhoria. Ainda nos anos 1980, outros Estados buscaram o modelo de Escola de Tempo Integral e, apenas nos anos 1990 o governo federal passa a dar seus primeiros passos, rumo às Escolas de Tempo Integral. Observei que os projetos sistêmicos sempre estiveram à frente do projeto centralizado.

Em suma, os CIEPs exerceram um forte papel na busca de uma Escola de Tempo Integral que fosse capaz de atenuar as deficiências, identificados por Darcy Ribeiro, assim como exerceu um forte papel assistencialista, junto à camada mais pobre da população do Rio de Janeiro. Outro aspecto que estava em seu projeto pedagógico foi o de não limitar a ampliação da carga horária, mas o engajamento para que esse tempo fosse aproveitado de forma plena para o aprendizado.

Outro projeto sistêmico ocorreu no Estado de São Paulo, entre os anos de 1983 e 1987, período que compreendeu o governo de André Franco Montoro e se tratou do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC).

O PROFIC surgiu com uma redefinição do papel da escola e isso já carregava com ele algumas críticas que precisavam ser observadas. A escola passou a ter o papel de proteger as crianças pobres do ambiente que podiam ser nocivo e levá-las para caminhos como a violência, delinquência, exposição a famílias prejudiciais, ausência de direitos básicos, como o saneamento básico. Esse tipo de ação fez com que, exclusivamente, os espaços em que as crianças viviam e socializavam, como responsáveis por todas as mazelas que podiam recair sobre a criança. Para esse tipo de pensamento havia críticos, neste caso, Moraes (2015) evoca Cunha (1995), ao defender que resumir todos os problemas de uma criança, ao meio em que ela vive, seria equivalente a negar todos os problemas existentes nas práticas e currículos que a

¹⁰ Um dos maiores arquitetos Brasileiros e tem suas obras como sinônimo de referência em diversos lugares do mundo.

estrutura escolar carrega e que, em muitos casos, acabaria se mostrando excludente.

No PROFIC, não houve um investimento do Estado em uma estrutura específica e física, como ocorreu nos dois primeiros casos citados, ao contrário, houve o repasse de verbas, tanto para as prefeituras, quanto para unidades privadas que se encontravam na condição de conveniadas. No seu turno de aula, a criança atendia a todas as atividades propostas normalmente e, no turno oposto, ela permanecia na escola, para se alimentar e executar outras atividades. Havia casos, quando a escola se vinculava a uma instituição parceira, em que a criança se deslocava até aquele espaço para se alimentar e realizar suas atividades (FERRETI, 1991).

Esse programa foi o primeiro modelo que se utilizou de parcerias e não teve qualquer movimento para a construção de espaços próprios, como os anteriores. Também não havia obrigatoriedade para a participação no PROFIC. Talvez esse tivesse sido o motivo de resultar em um número baixo de atendimentos, que não chegou a atingir a ampla maioria dos alunos da rede pública do Estado de São Paulo.

O projeto ainda sofreu diversas críticas, que iam desde a descaracterização do papel da escola, perpassando pela colocada do projeto pedagógico como coadjuvante, até chegar no repasse de dinheiro público para instituições privadas.

Moraes (2015), em seu trabalho, trouxe a perspectiva de Cunha (1995) ao ser enfático, afirmando que os parceiros do projeto se limitaram ao cunho assistencialista e o projeto em si não agregou qualquer avanço pedagógico, para o modelo educacional que já existia no país. Em outras palavras, o PROFIC não foi útil para reduzir ou contornar qualquer problema existente no sistema educacional do Estado de São Paulo dos anos 1980, fosse a dificuldade complexa ou de resolução simples. O PROFIC, para Cunha, não contribuiu de forma positiva para a educação formal da época, apesar de ter atingido a proposta de manter o aluno por mais tempo na escola.

O caráter mais inovador do PROFIC estava no fato de ser a primeira a entender que a extensão do tempo do aluno na escola, podia ser usufruída fora dos muros da escola, além de fazer uso dos recursos pré-existentes e descartar benfeitorias estruturais nas escolas, que escolheram fazer parte do projeto. Logo, houve um projeto que se limitou a estender a permanência das crianças dentro do espaço escolar, ou correlato, sem necessariamente, possuir uma proposta que obtivesse a ampliação de conhecimento ou realização de atividades que contribuíssem para o currículo escolar formal.

Quando se pensa em Escola de Tempo Integral, a partir de projetos centralizados, é possível citar alguns, entretanto, neste capítulo, limitarei aos programas mais recentes que

chegaram com o objetivo de atender às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Contudo, foi necessário traçar uma pequena linha temporal que tem como o início o primeiro governo eleito democraticamente, após a ditadura dos anos 1960, governo de Fernando Collor de Mello, que durou de 1990 até o ano de 1992 quando houve sua renúncia.

Apesar de o Ensino Fundamental não ser apresentado como uma prioridade na Era Collor, houve uma tentativa de atender às necessidades preconizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado pelo presidente no segundo semestre de 1990. A ideia original era criar Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) que fazia parte do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança (PRONAICA). O modelo desses centros seguiria os princípios e estruturas dos CIEPs do Rio de Janeiro, inclusive com investimento para espaço físico. Seriam construídas 5 mil escolas, com valor superior a 2 milhões de dólares, o que resultou em protestos semelhantes aos ocorridos no Rio de Janeiro, pois observava-se que o investimento desse valor em unidades já existentes, auxiliaria na melhoria significativa da educação que padecia de estruturas precárias.

O governo de Itamar Franco (1992-1994), que assumiu o lugar de Collor, após sua renúncia, decidiu dar continuidade ao plano idealizado nos anos iniciais de governo e que já havia investido mais de 1 bilhão de dólares. Segundo Menezes (2011), a continuidade desse projeto sofreu pequenos ajustes e, entre eles, estava a modificação de seu nome inicial para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Apesar de não parecer ter havido grandes avanços nesse período, houve o engajamento significativo para o atendimento integral à criança. Uma das formas utilizadas foi a busca do PRONAICA, pela mobilização dos estados e municípios, além de se comprometer em auxiliar com materiais e apoio técnico, financeiro, equipamentos e serviços ofertados por entes federados (FRANCO, 1992).

Diversos CAIC's foram construídos, nas mais variadas regiões do Brasil, principalmente nas regiões sul e sudeste, contudo, com extinção da Secretaria Especial do Ministério da Educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal passou a responsabilidade desses centros para o domínio dos governos estaduais e municipais, assim temos, atualmente, vários CAIC's pelo país que seguem os moldes das escolas tradicionais, haja vista a não aplicação de recursos específicos para atendimento integral.

Entre os anos de 1995 e 2003, primeiro e segundo mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino fundamental passou a ser observado com olhar mais cuidadoso pelo governo federal. FHC criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se tornou, uma década depois, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), já no governo de Luiz Inácio da Silva (LULA).

A criação do FUNDEF e sua posterior transformação em FUNDEB foi fundamental para que houvesse avanço no ensino fundamental e, posteriormente, educação básica do Brasil que, até o final da década de 1990, continuava a apresentar problemas semelhantes aos que eram enfrentados já na década de 1950, na ocasião da criação do CECR de Salvador.

Esses dois fundos foram responsáveis pela viabilização da implantação de Escolas de Tempo Integral no Brasil e, já nos anos 2000, com o Programa Mais Educação¹¹ (PME), de 2007, a manutenção dessas escolas se tornou viável (DURHAM, 2010).

É a partir do governo FHC que a política educacional brasileira assumiu um caráter mais esquematizado e baseado em análises mais detalhadas que traziam relatórios feitos a partir de análises e investigações que resultaram em diagnósticos precisos, antes do lançamento de qualquer projeto. O lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1996 documentou e estabeleceu bases para que a educação tivesse um norteamento a seguir, já que a simples inserção da criança, no ambiente escolar, não era suficiente, mas era necessária sua permanência e aproveitamento, algo que já se mostrava um grande desafio desde meados do século XX. Com as prioridades bem estabelecidas, os caminhos traçados se tornaram mais claros.

A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso se distinguiu pelo fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional. O diagnóstico permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados (DURHAM, 1999, p. 232).

Saber exatamente quais os pontos mais críticos a serem abordados foi o grande diferencial dessa política educacional, provavelmente o motivo desta ter alcançado êxito e ser passível de uma continuação, que somou aos avanços que já haviam sido alcançados pelo governo FHC.

O diagnóstico constante por meio de instrumentos dos quais o governo federal tinha acesso foi outro grande diferencial. Durham considerou que

¹¹ Foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2011, p. 6).

[...] uma das maiores realizações deste governo foi a montagem de um sistema de avaliação a partir do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), cuja excelência foi reconhecida internacionalmente, tornando-se um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas (DURHAM, 2010, p. 158).

As medidas educacionais e a constante sondagem para verificação da eficácia das medidas adotadas foram implantadas para que, quando necessário, houvesse ajustes, impactaram de forma muito positiva e resultaram nos avanços percebidos na atualidade, Ainda sem poder afirmar que a educação atual alcançou a excelência está, sem dúvida muito melhor do que já esteve há menos de 3 décadas.

O governo de Lula deu seguimento ao trabalho iniciado nos governos de FHC e trabalhou para que a Escola de Tempo Integral fosse uma realidade e atendesse às normatizações e leis que já haviam sido estudadas e elaboradas pelo governo anterior. O PME contou com o auxílio do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Nacional de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (SECAD) para a ampla disseminação dos:

[...]princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão nos estados e municípios brasileiros. Os principais documentos são os Cadernos da Série Mais Educação: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Educação Integral: texto referência para o debate nacional, Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (SILVA; SILVALL, 2014, p. 98).

Desse modo, o Programa Mais Educação fez parte das

[...] ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2011, p.1).

O PME foi

operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (BRASIL, 2011, p. 8)

Essa mesma proposta educacional se manteve no governo de Dilma Russef, e foi dada continuidade no trabalho que foi realizado no governo anterior. Já no ano de 2015 alguns entraves acabaram surgindo. O atraso no repasse da verba destinada às escolas, para execução do programa, resultou na ausência do PME naquele ano.

A apresentação do PME, neste capítulo, foi pautada em sua utilização, visando a meta de número 6 do PNE de 2014¹², “Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” (PNE, 2014, n.p.), com objetivo de finalização de seu ciclo no ano de 2020. Esse último plano, ao contrário dos outros sancionados nas décadas anteriores, possuía uma leitura clara que suas 20 metas e 10 diretrizes. Tratou-se de um documento que teve sua análise realizada dentro do ambiente escolar, assim não ficou configurado um documento distante e utópico.

O PME possuía finalidades bastante específicas para que seus objetivos pudessem ser alcançados. Sobre sua finalidade o documento registrou que são:

[...] apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar [...]; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série [...] para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens [...]; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas [...]; estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer [...]; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades [...]; prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados [...] (BRASIL, 2007, art 2º).

E essa finalidade convergiu com seus objetivos que pautaram, também, a Escola de Tempo Integral em seu tópico 4, como podemos ler “*IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral*” (BRASIL, 2010. Grifo nosso).

Havia uma semelhança entre esse objetivo do PME e os objetivos defendidos nas primeiras Escolas de Tempo Integral, tanto em Salvador quanto no Rio de Janeiro. Nesse caso não houve o investimento de um grande montante na construção de novos prédios, o que era alvo de críticas severas nos dois casos citados e, posteriormente, no caso do CAIC, mas um investimento nos prédios já existentes e que os alunos já estão acostumados a conviver e,

¹² Apesar de ter sua redação escrita no ano de 2011, o PNE levou quatro anos para conseguir ser aprovado. Esta se deu no dia 26 de junho de 2014, após ter tramitado pelo congresso por todo esse tempo houve, finalmente, sua sanção pela, na época, presidente Dilma Russef. O atual PNE tem vigência até o ano de 2024.

também, espaços para além dos muros da escola.

Outro diferencial do PME estava no fato de ela atender, também, as escolas do campo, algo que não era contemplado nos projetos anteriores. Essa preocupação foi levada de forma muito cuidadosa pelo governo da época, observa-se isso o fato de as escolas do campo, no ano de 2012, encontravam-se como público prioritário.

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes; do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
- *escolas do campo* (BRASIL, 2012. Grifo nosso)

Nos anos seguintes as escolas do campo passaram a ter outros critérios para fazerem parte do programa:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2014).

O objetivo do PME não se limitava a educação de tempo integral, mas ansiava pela Escola de Tempo Integral, independente se essa estivesse localizada na zona urbana ou rural das cidades. Nas metas traçadas para as escolas do campo havia, também, a busca por focar em problemas que eram contemplados nas demais metas do PNE, 2014, como redução do analfabetismo e pobreza. Com o passar dos anos, houve um esvaziamento desse programa e, por conseguinte, o impacto que, nos primeiros anos foram mais fortes e significativos acabaram decrescendo.

Com o objetivo de dar uma nova roupagem para o PME, houve a mudança de sua nomenclatura e, no ano de 2017, passou a ser chamado de Programa Novo Mais Educação - PNME. Na prática, tratou-se da mesma proposta do antigo programa, mas com a redução de recursos e isso, conseqüentemente, dificultou a adesão de muitas escolas, pois já lidavam com as dificuldades orçamentárias que eram tão comuns às escolas públicas brasileiras e não se viam em condições de dar ao aluno, o suporte adequado para uma Escola de Tempo Integral como os moldes apropriados.

A partir desse regime de cooperação é que foram se estendendo e amadurecendo, as propostas de Escola de Tempo Integral. Muitos Estados e municípios passaram a ver a necessidade de se ter um trabalho de educação integral que fosse capaz de ser executado em Tempo Integral. Sob essa perspectiva, Estados como Mato Grosso do Sul, neste caso, inicialmente, de modo mais específica, a cidade de Campo Grande, capital do Estado, buscou projetos capazes de tornar suas escolas convencionais em Escolas de Tempo Integral para, com isso, promover uma educação mais completa.

Graças ao regime de cooperação, defendido pela Constituição Federal de 1988, que permitiu a descentralização do sistema educacional, foi possível para a Rede Municipal de Ensino na cidade de Campo Grande a institucionalização de algumas políticas de educação.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ampliou seus esforços na busca por políticas públicas que fossem capazes de promover a qualidade e equidade na educação do município. Essa busca por melhoria no sistema educacional perpassou pela formação dos professores, avaliações educacionais, atendimento ao aluno de forma mais específica e, contemplando toda a realidade cultural, política e social dos envolvidos, ampliou a jornada escolar.

O município de Campo Grande, segundo as notas de avaliações externas promovidas pelo governo federal, sempre teve as metas propostas alcançadas com excelência, contudo, a partir do ano de 2008, conforme o relatório da SEMED, houve um decréscimo no desempenho dos alunos que faziam parte desse processo de avaliação. Por essa razão a SEMED julgou necessária a criação de políticas públicas, capazes de frear essa queda e restabelecer o crescimento do aprendizado dos alunos da Rede Municipal de Ensino (REME). Para que tudo isso fosse possível, criou-se o PROMOVER: “O PROMOVER foi um programa que visava monitorar, nortear as ações da SEMED relativas à avaliação dos alunos matriculados na REME, normatizando as regras e as condições em que se realizavam as avaliações na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 28).

Para que houvesse uma análise mais precisa acerca do verdadeiro desempenho apresentado pelos alunos, a SEMED promoveu o cruzamento dos resultados obtidos, a partir de suas avaliações com os dados de repetência e evasão escolar que fizeram parte do senso escolar. Desse modo:

Dessa forma, o município de Campo Grande produz o seu próprio indicador de qualidade educacional, similar ao nacional, só que possuindo frequência anual, referente a diversos anos de escolaridade dentro dos anos iniciais (1ª fase) e finais (2ª fase) do ensino fundamental e ainda com acréscimo da

verificação de desempenho em Produção de Texto, além dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (MORAES, 2015, p. 71).

Somada a essa proposta, a SEMED promoveu o projeto de formação continuada “Aposta no professor” que tinha um grupo técnico responsável por auxiliar o professor, em sua formação e deixá-lo atualizado quanto às últimas necessidades do aluno, no seu processo de ensino/aprendizagem. Esse grupo chamado Grupo-Base estava sob a consultoria, na época, de Pedro Demo¹³.

Esse projeto teve forte crescimento, ao ponto de se tornar um curso de pós-graduação para os professores e um grande suporte para o ambiente escolar. Com o sucesso que o projeto vinha apresentando foi sugerido à SEMED que desse início ao projeto piloto de Escola de Tempo Integral. Essa sugestão foi rapidamente abraçada pela Secretaria de Educação e pela prefeitura municipal de Campo Grande. Desse modo, tem-se os primeiros passos para a Escola de Tempo Integral na conhecida “Cidade Morena”.

No ano de 2008, o desejo pela implementação de duas Escolas de Tempo Integral era uma forte realidade abraçada pela gestão municipal da época, na pessoa de Nelson Trad Filho. A essa gestão foram apresentadas as necessidades sócio-políticas, científico-tecnológicas e pedagógico-didática, para justificar a criação desses espaços que pudessem atender às crianças da educação infantil e do ensino fundamental dos anos iniciais. A estrutura e funcionamento dessas duas escolas foram pensadas da seguinte maneira:

Ambas as escolas possuem cinco mil metros quadrados de área construída, com capacidade para atender, cada uma, aproximadamente, 600 alunos cursando entre a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. Suas estruturas físicas abrigam, além das salas de aula, espaços para a realização de atividades especiais como dança, judô, teatro, música e espaços específicos como laboratório de artes, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, brinquedoteca, cozinha e área para a realização de 4 (quatro) refeições diárias (café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e ginásio coberto. Também foram destinadas salas específicas para coordenação, direção, estudo de professores e atendimento psicológico, de forma a atender ao projeto que foi elaborado para subsidiar a implementação da Escola de Tempo Integral (MORAES, 2015, p. 73).

Tratava-se de um espaço capaz de promover a educação integral em Tempo Integral.

¹³ Tem em sua trajetória a publicação de mais de 90 livros, sendo ele um grande pesquisador e filósofo. Com mais de 30 prêmios ganhos mantém a aprendizagem nas escolas públicas como sua mais rica fonte de pesquisa. Entre os anos de 2005 e 2009, foi consultor da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS). Um dos responsáveis pelo êxito na qualificação de mais de 2000 profissionais de educação, na cidade Sul Mato-Grossense, pois atuou na formação do Grupo-Base que serviu de referência para as futuras Escolas de Tempo Integral / Escolas da Autoria.

Esse era o mesmo molde inicial das demais escolas que se apresentaram desde os anos de 1950 e não a mera ampliação da carga horária sem que houvesse um planejamento que antecedesse a execução do projeto. Em questão de planejamento e diagnóstico, podia-se afirmar que a proposta da cidade de Campo Grande seguiu os pressupostos do presidente FHC, que visava a busca de diagnóstico prévio para dar continuidade em seus planos no que se referia à educação pública.

A seleção do corpo técnico e docente das Escolas de Tempo Integral se deu, por meio de seleção em edital, publicada em diário oficial do município, pois havia um perfil específico que se almejava naquela época. Tratava-se de:

[...] professores lotados nas unidades escolares da REME, detentor de cargo efetivo com disponibilidade de 40 horas semanais, possuir habilidade e conhecimento das diferentes tecnologias de informação e comunicação, apresentar cópia do último demonstrativo de pagamento, não ter sido colocado à disposição e nem ter sofrido advertência no último ano de exercício, possuir experiência comprovada em sala de aula por no mínimo dois anos e apresentação de currículo e proposta de trabalho (DIOGRANDE, 2008).

Esse era também um anseio de Pedro Demo (2010) que via o professor que atuava em ambientes de Educação Integral de Tempo Integral como incansáveis pesquisadores, autores estudiosos que estavam sempre dispostos a promover a inovação. Para o autor:

A experiência de Campo Grande mostrou que tudo isso é bem possível. Em resumo: precisa-se de professor que aprenda bem. Urge cuidar dele, religiosamente. Criticar não basta. Precisa de oportunidade, cuidado, apoio. Se ele é problema, é principalmente a grande solução. Não é solução única, claro, mas é a referência fundamental (DEMO, 2010, p. 101-102).

A proposta de ampliar a carga horária do aluno não se limitava a mantê-los, simplesmente, mais tempo dentro do espaço escolar, mas proporcionar um aprendizado que pudesse transcender os muros da escola e versá-lo em áreas da educação formal e tecnológica. Ao aluno, era proporcionada a possibilidade de um aprendizado que lhe daria espaço para uma cidadania diferenciada, assim “[...] almeja-se um tipo de cidadania que sabe pensar, inspirada nas instrumentações digitais disponíveis” (CAMPO GRANDE, 2009, p. 9).

Além de todos os anseios e as características da implementação do estudo em tempo integral, que foi desde a criação de instrumento próprio de avaliação até a valorização do professor enquanto protagonista de uma mediação para um ensino de qualidade tornou-se um desafio para a equipe da SEMED.

Faz-se necessário, eu enfatizar que esse processo de formação que se iniciou em nível municipal, logo assumiu um caráter mais amplos e passou a ser regido por uma parte dessa equipe que, com a mudança de governo nas eleições de 2014, foram para a Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul. No segundo semestre, do ano de 2015, apresentaram a proposta de "Educar pela pesquisa". Eram esses, os primeiros passos para a Escola da Autoria, também sob a supervisão do Professor Dr. Pedro Demo, da Secretária Maria Cecília Amendola da Motta e pelos técnicos da SED. As qualificações profissionais passaram a ser oferecidos no âmbito estadual, assim se alcançou um público maior de professores e foi possível focar a discussão em todos os níveis da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul.

Então, é do Estado de Mato Grosso do Sul, o termo Escola da Autoria, algo que não se vê em outros estados, buscou possuir diretrizes bastante claras para que a educação sul-mato-grossense pudesse seguir uma trajetória ascendente que evitasse qualquer tipo de queda em seus índices.

1.4.2 Escolas da Autoria

Quando se fala em Escolas de Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul pensa-se na nomenclatura Escolas da Autoria para nomear as mesmas. Esse projeto de Escolas de Tempo Integral, iniciado no ano de 2017, objetivava um modelo capaz de tornar o aluno um verdadeiro autor de suas ações, protagonista de seu futuro e, para isso, a Escola de Tempo Integral, a Escola da Autoria, será forte aliada para os mesmos.

Há nesse projeto a formação, uma concepção de educação de qualidade que sirva de referência para modelos futuros. A Escola da Autoria quer a realização de um indivíduo que tenha autonomia, competência e solidariedade para o seu convívio em sociedade, assim tem-se uma educação “pautada no estudante e seu projeto de vida, com formação de valores, excelência acadêmica e com as competências adequadas para o século XXI.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 186).

Para que a Escola da Autoria saísse do papel, fosse realizada e funcionasse como uma aliada no cumprimento da Meta 6 do PNE e, também, do Plano Estadual de Educação (PEE/MS), foi realizado um progressivo percurso na busca pela melhoria e manutenção da evolução educacional já existente no Estado. Inicialmente, a implantação progressiva de Escolas de Tempo Integral visava atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica e para que isso ocorresse, a Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) “[...] por meio

do Projeto de Lei n. 4973/2016, cria o Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria. O programa, além de ampliar a jornada escolar, visa a melhoria da qualidade do ensino e a formação integral e integrada do estudante. ” (CAMPO GRANDE, 2020, p.186).

É importante eu reforçar que não houve a simples modificação da nomenclatura, mas as ações tomadas, a partir desse projeto visavam tornar a Escola da Autoria um espaço composto por autores, que tivessem sua autonomia respeitada e que estivessem dispostos a correr riscos, pois a autonomia é um terreno bastante incerto, logo, existe a possibilidade de alguns planos não seguirem os padrões ansiados no começo da caminhada. Não havia uma linha reta e segura traçada, mas a constante experimentação.

Segundo Demo (2010) um dos primeiros passos foi preparar autores para que pudessem receber os alunos e transmitir essa filosofia, desse modo:

A experiência centrou-se, *num primeiro momento*, na formação de um grupo de professores que aceitaram o desafio de se tornarem *autores*, através do exercício da pesquisa e da elaboração própria. Este grupo, que se chamou “grupo-base”, trabalhou comigo por volta de um ano, com reuniões mensais, orientadas para burilar a habilidade de autoria individual e coletiva, nas quais surgiu a publicação de dois livros (DEMO, 2010, p. 99).

Investir na preparação dos professores foi o primeiro passo do projeto da Escola da Autoria porque acreditava que formando autores, seria possível ter multiplicadores dessa autoria dentro dos espaços escolares e, conseqüentemente, daria aos alunos maior suporte e apoio no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Demo acreditava que:

Aprender bem significa, entre outras dimensões substanciais, tornar-se autor. Na prática, adotamos o aluno, em primeiro lugar, porque é razão de ser de nosso esforço, e adotamos o professor, em segundo lugar, como referência mais fundamental da aprendizagem dos alunos (DEMO, 2010, p. 99)

E foi sob essa perspectiva que seu trabalho foi desenvolvido junto aos educadores.

Com a primeira etapa alcançada o grupo-base caminhou para seu segundo objetivo, multiplicar o conhecimento recebido a partir do consultor. A formação inicial objetivou tornar seus participantes autores capazes de multiplicar o conhecimento sem a necessidade de um consultor externo e isso foi alcançado ao ponto desse primeiro grupo:

[...] além de arquitetar a autonomia local (não necessitar no futuro de consultor de fora), era cuidar da formação permanente dos colegas da rede, mediante um curso de seis dias intensivos, nos quais se pesquisa e elabora sistematicamente, ocorrendo à noite avaliação do que se elaborou no dia. A

“autoridade” do grupo provinha da autoria própria demonstrada (DEMO, 2010, p. 99).

O crescimento dessa proposta foi rápido e frutífero. Em pouquíssimo tempo já se tinha essas formações convertidas em pós-graduação com foco, preferencial, nos educadores das séries iniciais. Essa experiência resultou na especialização de cerca de 2000 mil professores. O curso acabou conseguindo muitos elogios que refletiram no grupo-base que, durante um tempo, foi muito contestado, mas naquele momento já era visto com apreço pelos educadores (DEMO 2010).

A partir desse processo de multiplicação, houve a caminhada para que parte do grupo-base acompanhasse os alunos, na época, de 1ª e 2ª série do Ensino Médio e evitando tanto a reprovação, quanto a progressão automática sem o efetivo aprendizado. Assim, esses multiplicadores estavam ali para permitir que os alunos aprendessem bem e, também, servirem como um aliado do professor para a execução do plano de Escola da Autoria.

A busca por aprender bem, era apresentada como uma proposta totalmente viável para ser executada no ambiente escolar e, para isso, o curso de seis dias que foi ofertado para os professores lançava mão de alternativas possíveis e eficientes que eram capazes de trazer grandes resultados para a sala de aula. Entre esses pontos da formação havia:

- a) sem aula, a atividade fundamental do cursista é pesquisar e elaborar, em geral textos selecionados antes pelo grupo-base, que também planeja e organiza o curso meticulosamente;
- b) o que é elaborado durante o dia é avaliado à noite pelo grupo-base, atribuindo-se uma nota a cada texto, sempre religiosamente justificada, para que o avaliado possa tanto recalcitrar, reagir, discordar (espera-se que civilizadamente), quanto refazer o texto; o dia (com exceção do primeiro) começa com a devolução das avaliações;
- c) os três primeiros dias, como regra, são dedicados ao estudo/pesquisa de textos, porquanto é comum que os professores careçam enormemente de fundamentos teóricos; pouco estudam e lêem na vida concreta [...] (DEMO, 2010, p. 100)

Esse acompanhamento de perto é o mesmo tipo de atendimento pensado para o aluno e a formação de sua autonomia. Os professores, no processo de formação, viam na prática como se dava o processo para que fosse possível aprender bem durante o período em que se encontravam em sala de aula e não apenas a reprodução de conteúdo vazio sem que houvesse a assimilação adequada e a busca por alternativas que desenvolvessem a autonomia e, conseqüentemente, o processo de autoria do aluno.

E a Escola da Aatoria, tendo como ponto inicial um grupo-base que serviu de multiplicadores e deram continuidade ao trabalho que foi iniciado com eles e expandida para demais educadores. Demo (2010) atribuiu a esse grupo parte do sucesso conquistado na cidade de Campo Grande, mas elenca, também, outras razões:

Assim mesmo, a proposta de Campo Grande mostrou que aprender bem é possível. Nem precisa de espalhafato. Não é coisa do outro mundo. Não supõe gênios. Supõe, como referência maior, aprendizagem de qualidade no professor, para que este possa assumir a missão de gestar alunos que sabem pensar. Como parte de uma engrenagem mais complexa, outras referências também são capitais, como continuidade e qualidade da gestão, probidade administrativa e responsabilidade fiscal, projeto de longo prazo. Encontrar tudo isso junto é também sorte. Porém, mais que isso, o êxito foi resultado de um bom trabalho. Aprendemos muito, principalmente aprendemos que aprender bem é possível (DEMO, 2010, p. 104).

O sucesso alcançado pelas Escolas da Aatoria de Mato Grosso do Sul fez com que as mesmas se multiplicassem com o passar dos anos e se ampliassem tanto na capital, quanto nas cidades do interior do Estado.

Por se tratar de uma experiência exitosa, o Estado de Mato Grosso do Sul, no final do ano de 2020, anunciou, por meio de sua página oficial, a ampliação do número de Escolas da Aatoria de 64 para 94 em todo o Estado. O número de municípios que passam a contar com a Escola de Tempo Integral passa de 26 para 46 no ano de 2021 (CAMPO GRANDE, 2020, n.p.).

Na ocasião da divulgação da ampliação do número de escolas foi lembrada a importância e pertinência da implementação do nome Escola da Aatoria, no ano de 2017. A Secretária de educação Maria Cecília Amendola da Motta fez a seguinte observação em comunicado oficial da Secretaria de Estado de Educação - SED:

A palavra 'autoria', nos remete a autoria para vida. O professor é autor de políticas públicas, os estudantes são autores da sua aprendizagem. [...]. Hoje, o gestor tem que estar em constante evolução: aprender a aprender, acompanhar a evolução educacional, tecnológica e de pesquisa, bem como deixar para o jovem o papel do protagonista (CAMPO GRANDE, 2020, n.p.).

E essa proposta de protagonismo que esteve no início do projeto, por meio da formação do grupo-base, passa a ser uma realidade, segundo a Secretaria de Educação, entre os alunos que frequentam as Escolas da Aatoria do Estado de Mato Grosso do Sul.

Nesses espaços, o privilégio está na priorização da quantidade e qualidade de tempo que o aluno passa dentro do ambiente escolar, desse modo, sua estrutura curricular segue a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o currículo de referência seguido pelo Estado, presente

no Manual da SED para o diretor. Para que o pleno desenvolvimento do aprendizado ocorra há a seguinte organização curricular:

Eletivas: proporciona a interdisciplinaridade, com trabalho de temas diversos, de interesse dos estudantes, considerando alguns indicadores, sempre com horários alinhados em toda a escola, para favorecer a participação de estudantes de turmas e anos diferentes na mesma eletiva.

Pesquisa e Autorialia: tem como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia e autodidatismo dos estudantes, para possibilitar a autogestão de tempo e organização pessoal de acordo com as suas demandas de pesquisa.

Projeto de Vida: os objetivos das aulas de Projeto de vida são estimular e, despertar no estudante, a necessidade de reconhecer, construir e incorporar valores que promovam atitudes de não indiferença em relação a si próprio, ao outro e ao seu entorno social; sistematizar o produto de suas reflexões e aprendizados que deverão subsidiar a elaboração do seu Projeto de Vida; motivar o estudante a elaborar o seu Projeto de Vida, assegurar sentido à criação do documento que dá perspectiva ao seu futuro; fazê-lo crer no aproveitamento do seu potencial.

Pós-Médio (para o 3º ano do Ensino Médio): um conjunto de referências, informações e orientações que deverão auxiliar o trabalho do professor na tarefa de apoiar seus estudantes no momento de consolidação das escolhas do seu Projeto de Vida (CAMPO GRANDE, 2020, p. 187).

Com um forte investimento na pessoa do professor e traçando diretrizes claras, além do apoio e formação constante, foi possível para Escola da Autorialia de Mato Grosso do Sul alcançar o sucesso que vem demonstrando nesse formato de Escola de Tempo Integral, pois o aluno não se encontra dentro de espaço escolar apenas para passar o tempo, mas tornou o aprendizado integral durante o Tempo Integral.

Por entender que essa experiência foi bastante exitosa, optou-se por três das Escolas de Tempo Integral – Escola da Autorialia, na cidade de Campo Grande, para, a partir desse espaço, analisar a prática de leituras dos professores e, a partir desta, observar quais as crenças reveladas dentro das suas narrativas.

Para que esse percurso fosse possível fez-se necessário conceituarmos, neste ponto do trabalho, o que se entendeu por experiência e por crença e qual dos conceitos elegemos nesta pesquisa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO, ABORDAGENS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Gosto de todos, mas o rosado me encanta. Talvez pela durabilidade da floração que é um pouquinho mais extensa que a floração amarela ou branca. Para todo canto que se vai ou que se olha, nas cidades ou nos campos sempre há um rosado despontando altaneiro sobressaindo entre as folhagens secas, desafiando o céu azul e colorindo as ruas e/ou frentes de casas. (Rubens Alves)

O destaque para o ipê rosado, nessa metáfora dos ipês da natureza abre o segundo capítulo como uma maneira decisiva de escolhas. Posso gostar de muitas coisas, porém, tenho escolhas a fazer, creio em alguma coisa que me transforma. O rosado encanta, mas na natureza, sobressai entre as folhagens secas o amarelo e o roxo.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, DOS SUJEITOS

Depois de delinear a trajetória da educação brasileira, principalmente as Escolas de Tempo Integral, é importante que eu justifique o meu interesse e a necessidade de explorar essa temática, no contexto na educação de Mato Grosso do Sul.

Esta pesquisa surgiu, a partir de minha prática docente e de meu grande anseio em compreender os muitos desafios que vêm sendo enfrentados pelos professores, neste período da história que é altamente tecnológico. Essas reflexões se ampliaram, a partir do momento que já trabalhava na educação básica, como professora de Língua Inglesa e tive a oportunidade de atuar na SED de Campo Grande. Dentre minhas funções, vi-me como técnica pedagógica, dos professores da Educação para Jovens e Adultos (EJA), com formação continuada em serviço. Nesse período, uma ansiedade que, inicialmente, era vista como algo muito particular, revelou-se como uma angústia do coletivo. Vários professores assessorados por mim, tinham a mesma dificuldade em tornar suas aulas mais atraentes e, dentre as muitas dificuldades, a leitura se destacava como um dos maiores desafios enfrentados em sala de aula.

Ter a certeza que o problema da leitura e seu incentivo estava para além de um espaço limitado e particular, fez com que houvesse a necessidade que as discussões sobre essas questões fossem ampliadas e, conseqüentemente, várias outras descobertas foram feitas. Uma

das mais inquietantes estava no fato de os professores admitirem que eles próprios não tinham mais o hábito de ler, devido aos compromissos do dia a dia e a luta quase injusta, por uma vida mais confortável, adiava a prática de leitura das teorias capazes de auxiliá-los na busca por estratégias eficientes e eficazes que pudessem tornar os alunos mais receptivos aos componentes curriculares que estavam sendo apresentados nas escolas.

Observei que os professores estavam perdendo a característica de pesquisadores, ou seja, estavam tão desestimulados que não se sentiam dispostos a buscar mais conhecimentos para somar às suas práticas. Em um aprofundamento desses diálogos, foi possível eu perceber que essa apatia alcançava dimensões, muito além de questões pedagógicas, pois vivendo-se em uma sociedade que está em constante mudança, torna-se impossível encontrar uma fórmula simples e única que seja eficaz em atender a todas as necessidades de todos os docentes, das diferentes escolas.

Para mim, já estava claro que a escola se constitui em um contexto muito maior do que os muros. A clientela foi modificada, a depender da região em que estava inserida, além das diversas particularidades que envolvem fatores familiares e sociais. Ademais, os professores não eram capazes de ter qualquer controle, mas eram aptos a observar e perceber qual o melhor caminho a seguir para que pudessem alcançar o sucesso dentro da sala de aula.

Em meio a essas muitas dificuldades, foi possível observar as Escolas da Aadoria de Campo Grande, unidades que, como já disse no capítulo anterior, atuam em tempo integral e com educação integral. Esse tipo de espaço suscitou um grande interesse pela realização desta pesquisa, pois percebi nesse ambiente escolar, um estímulo para o professor ser um pesquisador voraz e trazer suas práticas para o universo do conhecimento. O suporte que é dado nessas unidades de ensino fez com que meu interesse, por esse campo de estudo fosse ampliado, já que se trata de uma atmosfera que tem a leitura, como um dos seus principais objetivos. Além de compreender as particularidades dos indivíduos envolvidos, ainda os mantêm durante mais tempo na escola. Nesses locais já predominam a ideia para uma educação de qualidade

[...] não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma contração exclusiva nas aprendizagens académicas (NOVOA,1993, p.14)

Por, exatamente trabalhar sob essa perspectiva, que a Escola da Aadoria foi o espaço escolhido para eu realizasse essa pesquisa, haja vista, a importância, percebida por mim, no sentido de como a leitura e a utilização das narrativas dos professores são capazes de contribuir para o enriquecimento de sua trajetória educacional e, principalmente, como trouxeram

resultados reais, dentro do ambiente escolar. Assim, selecionei três Escolas da Autoria, de Campo Grande para que o trabalho fosse concretizado.

Para que esta pesquisa abarcasse o maior número de áreas possíveis, optei pela realização de uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas. Os indivíduos escolhidos atuam nos diferentes componentes curriculares ofertados pela escola, como história, geografia, língua inglesa e língua espanhola. Dos cinco profissionais entrevistados, dois são professores de língua inglesa, dois de geografia. Um deles atua na coordenação pedagógica e a profissional de língua espanhola está trabalhando como professora formadora. Os professores falaram de suas práticas de leitura, crenças e como tais, contribuíram em sua formação docente e seus impactos, durante sua trajetória profissional.

QUADRO 1. Escolas de Autoria selecionadas para este estudo

ESCOLA DA AUTORIA	COMPONENTE CURRICULAR DE ATUAÇÃO DOS SUJEITOS
Escola Ipê Roxo	Língua Inglesa
	História
	Geografia
Escola Ipê Amarelo	Língua Inglesa
Escolas Ipê Branco	Geografia/Coordenação Pedagógica
Centro de formação Ipê Rosa	Língua Espanhola / Professora Formadora em serviço

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

O quadro acima, apresenta as escolas de tempo integral que foram selecionadas para a recolha das entrevistas, dado à acessibilidade de um diálogo com os professores e gestores educacionais.

Para preservar a identidade dessas escolas, escolhi pela substituição de seus nomes reais, utilizando a nomenclatura dos diferentes ipês, existentes no município. Essas árvores, da família *bignoniaceae*, são de extrema importância para cidade de Campo Grande, local onde estão situadas as escolas estaduais que fizeram parte dessa pesquisa, pois estas, são responsáveis pelo colorido dado à cidade, sobretudo entre os meses de junho e outubro de cada ano. Os ipês proporcionam um belíssimo espetáculo para os moradores e turistas, ao substituírem todas as suas folhas por cachos de flores roxas, brancas, rosas e amarelas. Nesse último caso, com doze

tipos e tons que enfeitam as ruas e parques campo-grandenses, conferem-lhe o apelido de “cidade árvore do mundo”¹⁴.

2.2. CENÁRIO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS, OBJETIVOS

Quando esta pesquisa foi gestada, no ano de 2019-2020, encontrava-me em um momento em que havia a possibilidade de me locomover em busca dos espaços, dos entrevistados e recolha das narrativas. As entrevistas, da mesma forma, encontravam-se em um momento diferente do que temos vivenciado desde o início do ano de 2020. Assim que a pesquisa foi gestada, os contatos eram presenciais, contudo essa realidade foi modificada no final do mês de março, do ano de 2020, no Brasil.

Com o quadro da pandemia COVID-19, foi uma preocupação governamental manter o cenário das Escolas de maneira o mais regular possível, incluindo a inserção da segurança, distanciamento e hábitos. As três Escolas da Aatoria em Campo Grande, selecionadas para pesquisa seguiram as mesmas exigências, mantiveram os mesmos professores e gestores.

Como já comentei anteriormente, na ocasião que eu atuava com a formação dos professores da EJA, durante as frequentes reuniões pedagógicas com os professores e nas formações, foi possível perceber a descrença de alguns profissionais, quanto à proposta de um trabalho diferenciado, pautado em muitas leituras e pesquisas constantes.

Esse mesmo descrédito eu percebia quando se falava em formação continuada, já que havia uma grande resistência dos professores envolvidos, por acreditar que aquelas propostas, assim como a da Escola da Aatoria, estavam distantes da realidade dos alunos e da sociedade. Com isso, as crenças tornaram uma temática necessária para a compreensão das incertezas, angústias e práticas pedagógicas neste estudo.

O *locus* da pesquisa foi realizado em três Escolas de Tempo Integral - Escola da Aatoria, de Campo Grande.

2.2.1 Escola Ipê Amarelo

Das três escolas selecionadas, a mais antiga era a Escola Ipê Amarelo, criada em 1971, por meio de Decreto Municipal nº 3526, no ano de 1973 passou à jurisdição da Secretaria de

¹⁴ Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/campo-grande-tambem-conhecida-como-cidade-arvore-do-mundo-ganha-tom-colorido-com-floracao-dos-ipes/>>. Acesso em 27/08/21.

Estado de Educação.

Situada na região central do município, atende uma clientela, em sua maioria, de baixa e média renda que trabalham nos mais diversos setores, desde o comércio até o funcionalismo público. Os alunos assistidos são dos mais diferentes bairros da cidade e conta com evasão zero, segundo o Plano Político Pedagógico, 2020 (PPP).

Para o atendimento de alunos do 3º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, em período integral e 3ª série do Ensino Médio, a escola conta com 10 salas de aula, climatizadas, com espaço para tênis de mesa, área verde, quadra, espaços para leitura e multimeios. As salas de leitura são climatizadas e guardam todo o acervo adquirido, por meio dos diferentes recursos recebidos pela escola e, também, o material reservado à formação continuada dos professores. Com um corpo docente formado por 35 professores, a escola tem como missão “oferecer um ensino de qualidade diferenciado que proporcione a participação ativa de toda a comunidade escolar na formação integral dos estudantes, para que sejam cidadãos conscientes e éticos.” (PPP, 2020a, p. 2).

Desse modo, há a

[...] ampliação do tempo de permanência dos estudantes, mediante oferta de educação básica em tempo integral com duração de 9 h 30 minutos diários. No período das 07 às 16h 30 minutos, os alunos têm aulas que abrangem tanto o currículo comum de MS, em construção amparado pela BNCC, quanto atividades eletivas (música, karatê, robótica, laço comprido, Tênis de Mesa, Iniciação Científica e Orientação de projetos), prática de convivência e socialização e estudo orientado. Após às 16:30 até às 18:10 temos Projetos da SED em parceria com a Fundesporte e com o NUAC de Capoeira, Dança, Música, Ginástica Artística, Karatê e Circo. Esses projetos acontecem a pedido dos alunos porque podem aperfeiçoar suas habilidades nas atividades que mais gostam e atender às famílias que muitas vezes não podem vir buscar seus filhos às 16:30. (PPP, 2020a, p. 6).

2.2.2 Escola Ipê Roxo

A Escola Ipê Roxo, localizada na região do Anhanduizinho, teve sua criação em 1989, por meio do decreto nº 4.942.

Atua em período integral com os alunos dos 7º, 8º e 9º anos, além de ensino médio no turno matutino, ensino médio inovador e EJA no período noturno. Possui sala de leitura que foi adaptada para receber o acervo literário e os livros destinados à pesquisa e formação continuada. A missão da escola é “assegurar um ensino de qualidade, proporcionando aos nossos atores a

participação num ambiente de transparência e autonomia administrativa. Assim, garantindo sua permanência na escola, diante do respeito às diferenças individuais, aos valores éticos e incentivando a criatividade.” (PPP, 2020b, p. 2).

2.2.3 Escola Ipê Branco

A Escola Ipê Branco, localizado na região do Bandeira, foi criada por meio do Decreto 5.838, no ano de 1991. A escola é composta por 16 salas de aula, espaço para educação física e área administrativa e tem como missão

Atualmente a escola desempenha o papel de ambiente que proporciona educação voltada à uma formação humana emancipadora e libertária. A escola visa, ainda, ao desenvolvimento integral do educando, a fim de formar cidadãos conscientes, responsáveis, solidários e protagonistas na sociedade. Portanto, sua função social é preparar o estudante para o exercício da cidadania plena: pessoal e profissional. Para tanto, o processo de aprendizagem fomenta a autoria-autonomia, reflexão e a criticidade. Além disso, busca a construção de um conhecimento acadêmico de excelência, que permita ao discente ser autor de sua história e desenvolver seu projeto de vida (PPP, 2020c, p. 3).

Seguindo esses princípios, a escola atende ao Ensino Médio na modalidade de Educação Integral em Tempo Integral utilizando-se dos seguintes espaços e apoio:

Em 2019, a escola possui 427 estudantes matriculados nas modalidades de Educação Integral de Tempo Integral e Educação Integral Integrada, Educação Profissional Curso Técnico em Informática nível médio, Qualificação Profissional Programação em Dispositivo Móvel e Atendimento Inclusivo de Educação Especial, situado nas regiões das Moreninhas. A escola possui 17 funcionários administrativos, 11 profissionais terceirizados, 30 professores sendo 3 readaptados, 2 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador técnico e 4 coordenadores de área. A escola possui 16 salas de aulas sendo que 14 com alunos, 1 Quadra poliesportiva coberta e com arquibancadas e palco, 1 Laboratório de Física, 1 Laboratório de Matemática, 1 Laboratório de Química, 1 Laboratório de Biologia, 3 Salas de Tecnologia, 1 Sala de Hardware, 1 Biblioteca, 1 Refeitório, 1 Cozinha, 1 Secretaria, 1 Sala para professores, 1 vestiários (masculino e feminino) com chuveiro e sanitário, 1 sala para cantina, 1 sala para materiais esportivos, 2 sanitários, sendo 01 masculino e um feminino, ambos com porta alargada, barra de apoio e piso antiderrapante, para atender alunos PCDs, 1 depósito de merendas, 2 depósitos para materiais diversos, 2 sanitários, sendo um masculino e um feminino, para uso dos professores e corpo técnico administrativo, 5 banheiros adaptados para PCDs 1 sala para Coordenação Pedagógica, 1 sala para Direção, Rampas que dão acesso às salas dos pisos superiores, rampa de acesso à quadra de

esportes, estacionamento privativo para carros e motos, uma passarela coberta com rampa de acesso aos laboratório de base científica e tecnológica, sala da Rádio. (PPP, 2020c, p. 10)

A escolha dessas três escolas foi pensada a partir de aspectos geográficos, pois cada uma se encontra em uma região diferente da cidade e, por consequência, atende uma clientela diferente. Outro aspecto que me motivou foi o fato de cada uma das escolas atender uma faixa etária diferente. Enquanto a primeira escola citada, atende aos alunos, desde o Ensino Fundamental I até o final do Fundamental II, a segunda tem seu foco nos alunos que se encontram matriculado no fundamental II e, a terceira, tem como seu público-alvo da Educação Integral em Tempo Integral, os alunos do Ensino Médio.

2.2.4 Centro de Formação Ipê Rosa

Junto a essas três escolas, tem-se o Centro de Formação Ipê Rosa, localizado na região do Bandeira. Acompanhado por um consultor de suas ações e planejamento, no que se refere ao desenvolvimento das suas práticas.

Foi responsável pelas formações voltadas para as escolas e seu formato de ensino regular, integral e escolas da autoria e tem como eixo principal, as inteligências socioemocionais, pois entendeu-se que há uma necessidade de despertar o aluno para as muitas possibilidades da educação, além, de lhe trazer o desejo de poder experimentar. Por isso, o Ipê Rosa tem seu foco nos aspectos socioemocionais, tanto do professor, quanto do aluno. Não basta ser um conteudista, mas um incentivador/promotor do interesse pela continuidade da pesquisa.

O Ipê Rosa possui o objetivo de proporcionar uma formação, que seja capaz de transmitir ao professor, a ideia de que ele é habilitado em auxiliar o aluno, a estruturar melhor suas metas. Há um trabalho, que visa mostrar para o aluno, a realidade em que está inserido e como deve ajustar seu tempo e foco, para que os planos traçados, do discente, possam ser alcançados. Os professores trabalham o ‘projeto de vida’ do estudante, de uma forma real e clara, para que ele entenda que a pesquisa e a leitura é algo que deve estar presente em seu cotidiano. Além de uma necessidade, de dispor de parte de seu tempo para que os objetivos traçados possam ser realizados.

Para que os docentes sejam capazes disso, o Ipê Rosa promove formações continuadas e tem uma equipe assessorada, por um professor experiente na área de pesquisa. Dessa forma, quando uma estratégia não parece ser viável, é possível buscar novas alternativas.

Esta pesquisa parte da perspectiva de que a trajetória de leitura do indivíduo, no decorrer da sua vida escolar e acadêmica, além das crenças, acerca do ato de ler, que lhe são inculcadas, no decorrer de sua formação de leitor, passam a impactar o ser humano quando se torna professor e, inevitavelmente, abala a prática docente, independente da faixa etária com a qual trabalha. Também, compreendi que a Escola de Tempo Integral, por desenvolver uma educação integral em tempo integral, corrobora para que as experiências de leitura dos professores possam refletir no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Para que fosse possível realizar uma análise sob essa perspectiva, optei em um primeiro momento, em analisar como se deu a caminhada da educação e as Escolas de Tempo Integral. Para isso, utilizei diferentes teóricos, como Cavaliere (2007) e Gonçalves (2006), que apresentaram a necessidade de uma Escola de Tempo Integral que não funciona apenas como depósito de crianças, mas que seus objetivos ultrapassassem os muros, permitindo-lhes, melhores oportunidades de vida. Esses teóricos, juntamente com Moraes (2015) e Cunha (1995), também foram importantes no processo de análise de como se deu as primeiras experiências de Escolas de Tempo Integral no Brasil. Por fim, para o fechamento do primeiro ciclo da pesquisa, pautei-me em de Pedro Demo (2010), um grande incentivador e responsável pela preparação da implantação das Escolas da Aatoria, no Estado de Mato Grosso do Sul.

O segundo momento da pesquisa, foi pensando nas análises das entrevistas escritas e orais realizadas com os professores de três Escolas da Aatoria da cidade de Campo Grande. Nesse sentido, embasei-me em Bardin (2009, 2011) para a categorização dos entrevistados e filtragem, a fim de que soubesse o que era viável ou não e utilizasse, Cunha, (2010) e Nóvoa (2010) para que fosse explorado na construção/reconstrução da identidade dos entrevistados. Realizei esse trabalho, por meio do processo de reflexão, a partir da reescrita das memórias dos entrevistados e dos diálogos estabelecidos, através das entrevistas. Lessard, (1986) foi utilizado como suporte teórico, para que eu compreendesse, como se deu a construção desse sujeito e de sua identidade profissional e como essa relação era estabelecida. Busquei em Thompson (2002), as suas discussões sobre as suas experiências do passado, trazidas para o presente e as práticas docentes que permitem um redesenho destas, visto que as lembranças e omissões atuam de forma direta nessa formação docente. Por fim, as particularidades dos entrevistados sob a perspectiva de Lakatos e Marconi, (1991).

Esse cuidado no processo de construção e análise dos dados obtidos, ao longo da pesquisa, teve como foco alcançar os objetivos estabelecidos no início deste trabalho. Como objetivo geral estabeleci a necessidade de investigar a prática de leitura de professores de Escola Integral - Escola da Aatoria, com o fito de conhecer as crenças sobre a formação e o ensino.

Na busca pelo objetivo principal, apresentei quadros menores, que foram:

- Conhecer as experiências de leitura e de ensino, por meio das narrativas.
- Analisar as relações entre as crenças de leitura dos professores e sua prática pedagógica.
- Identificar as transformações do professor na construção da sua identidade.

Com o caminho trilhado bem estabelecido, iniciei uma pesquisa que envolveu o caráter biográfico com coleta de dados. Apesar de a proposta inicial, apresentar diversos encontros presenciais com os entrevistados, não se concretizou, devido ao momento pandêmico que o país enfrentava. Os passos puderam ser adaptados e realizei a pesquisa, utilizando a narrativa como método de estudo.

Nesta pesquisa deparei-me, ao longo de meu caminhar, com múltiplas razões que trouxeram diferentes elementos, acarretando em novas reflexões. Da mesma maneira, o professor deve estar sempre avaliando seus pressupostos no decorrer de seu trabalho, levando em conta as diversas mudanças que podem ocorrer, durante sua jornada pedagógica, e os vários fatores externos, que são capazes de influenciar no processo de ensino/aprendizagem e, principalmente, impactar no conhecimento prévio do docente, obrigando-o a aceitar, em muitos casos, a mudança de trajetória.

2.3 TIPO DE PESQUISA: NARRATIVAS COMO MÉTODO DE ESTUDO

O método, que utilizei nessa pesquisa, foi o da narrativa que apresentou o caráter de continuidade, e para dar crédito a esses estudos destaquei alguns termos que devem ser observados: pessoal e social (quando se tratar da interação); dar voz aos acontecimentos do passado, presente e futuro (para compreender a noção de continuidade). Assim, elegi a pesquisa narrativa como objeto de estudo. Elas serão entendidas, a partir do seu individual e suas relações com as escolas e os demais sujeitos que envolveram a comunidade escolar.

Diferentes modos puderam ser utilizados na metodologia de pesquisa narrativa: diário de bordo, notas documentais, fotografias, autobiográfica, caixa de memórias, histórias de vida, de acordo com Clandinin e Connelly (2011). Para este estudo as narrativas foram por meio de entrevistas (escritas e orais), dada o complexo momento vivenciado no decorrer do estudo. Iniciei a recolha dos textos por meio presencial e com a chegada da pandemia tive que reelaborar o instrumento para concluir as entrevistas.

Com isso, as entrevistas, no decorrer da pesquisa de campo, resultaram de mudanças e transformações, o que necessitou de flexibilidade e negociações, buscas de outros sujeitos, no

intento de dar visibilidade no objetivo do estudo, conforme explica Connelly, (2011, p. 110), que “os relacionamentos precisam ser trabalhados”, numa pesquisa com recolha das narrativas. As entrevistas, neste estudo foram consideradas a técnica para gerar as narrativas, a partir de um instrumento semiestruturado e posteriormente a transcrição dos dados. Embora, tenha utilizado entrevistas orais e escritas, os gestos, o tom da voz, os trejeitos, não foram considerados.

O método de pesquisa qualitativa em estudos com narrativas não considera as hipóteses como uma maneira indispensável ao estudo, até porque as indagações não necessitavam serem comprovadas, mas no desenvolvimento das relações individuais e interativas puderam ocorrer mudanças e apontaram novos caminhos para o que eu pretendia. Os estudiosos Clandinin e Connelly, (2011), explicou essa relação:

Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente. As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, as vidas dos participantes fluem em outra direção (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.159).

Clandinin e Connelly (2011), propôs a narrativa como método de estudo, por esta constituir um caminho para compreender momentos históricos e espaciais, vivenciados por professores e o melhor modo de representar experiências. A relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados é o que situava os sentidos das narrativas. Esse método de estudo, com narrativas não foi estático, trouxe no seu interior inferências, indícios, pessoas, lugares, objetos, lembranças, dificuldades, crenças, que foram compreendidas para pensar numa transformação.

Souza (2006) retomou a questão da Pesquisa Narrativa e pontuou sua valoração na área da educação porque entendeu que as narrativas investigavam e formação.

[...] essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA,2006, p. 139).

A concepção de Souza (2006) e a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), estavam bem próximas, pois as narrativas investigavam e participavam do processo de formação dos

sujeitos, assim como propunha meu estudo. A opção pela metodologia com as narrativas, neste trabalho, estava centrada não só nas experiências dos sujeitos, mas também, na maneira de aprendizagem e conhecimento do que era ser professor.

Quando escolhi as crenças dos professores, para a temática do estudo, pensei em duas dimensões: a social, e a individual. As crenças sugeriram refletir aquilo que o sujeito vivenciou e o que mudou em si (introspectivo), além disso, apresentou o alcance dessas mudanças na sociedade (extrospectivo). Assim, encontrou-se no método das narrativas, as condições para que um pesquisador reouviesse categorias como: conflitos, sentimentos, preferências, lembranças, esperanças, entre tantas outras. Comunguei-me com Souza (2004; 2006), sobre a opção de estudos que utilizaram a Pesquisa Narrativa, porque este tipo de pesquisa trouxe evidências de diferentes representações, quer históricas, quer sobre a identidade profissional, quer sobre a trajetória de vida e da profissão. Assim explicou sobre este tipo de pesquisa:

[...]permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2006, p. 136).

O estudo por meio das narrativas foi abordado por mim, como um método qualitativo de pesquisa, que caracterizou uma conduta que se preocupou com as singularidades do sujeito. Preceitua a literatura que os sentidos dos relatos narrados foram fatos vivenciados e por isso, o dito que no entrelaçar do dito o que se passou, as narrativas vão além da transmissão de informações, elas permearam outros campos dos saberes, admitiram assim compreender tanto do sujeito, como do contexto por ele vivenciado.

Para realização das análises das entrevistas, entendi que a narrativa, como método de estudo, foi o ideal para que fôssemos capazes de compreender toda a complexidade que envolveu a trajetória dos entrevistados dentro do ambiente das Escolas da Autoria pesquisada. Minha escolha, deveu-se à dupla dimensão assumida pela pesquisa narrativa. Nas palavras de Teno (2013):

[...] a dupla dimensão da pesquisa narrativa, explicando que se, por um lado, a narrativa possibilita investigar a própria prática, por outro, ela produz saberes com relação à formação e promove a reflexão coletiva, uma vez que a narrativa não apenas narra acontecimentos, mas reflete e avalia um percurso, dando um sentido a este ou construindo novos sentidos (TENNO, 2013, p. 46).

Foi exatamente essa dupla dimensão que fez com que eu acreditasse que essa abordagem

me possibilitaria explorar ao máximo as múltiplas dimensões que eram vivenciadas pelo professor ao longo de sua trajetória e, conseqüentemente, a influência de suas leituras na vida escolar de seus alunos.

Ainda que, em alguns casos, os pesquisadores pudessem se sentir, de algum modo, silenciados durante o processo de análise do material coletado, quando optei por uma pesquisa narrativa, foi fundamental ressaltar que cabe ao pesquisador um papel fundamental, durante o tratamento das entrevistas:

O processo de composição de significados pode provocar uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisado não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2015, n.p)

Desse modo, a sensibilidade e o cuidado na seleção e análise do material coletado, permitiu, a mim, total protagonismo na realização da análise das entrevistas, coletadas para a pesquisa.

Neste trabalho explorei as muitas experiências que o entrevistado viveu em contato com a leitura. A forma como os primeiros passos foram dados para a leitura, o ambiente em que isso ocorreu, os estímulos, anseios e crenças que foram estabelecidas a partir de suas vivências, pode ser considerado experiências e saberes individuais e tratado de forma subjetiva, pois não se pôde estabelecer um padrão coletivo para a vivência de diferentes indivíduos, mesmo que o objeto analisado seja o mesmo.

Durante a pesquisa também foi necessário compreender que, “[...] buscar no túnel do tempo os acontecimentos, as experiências que tivemos ao longo da vida, como se déssemos um *zoom* na memória e prontamente esses episódios fizessem presentes no hoje como um modo recordativo, revivida, porém refeito por meio da reflexão” (TENÓ, 2013, p. 46). E foi essa recuperação mnemônica que me permitiu todas as particularidades da vivência e experiência dos indivíduos entrevistados.

Durante a trajetória, observei muito as idas e vindas do professor, frente a sua atuação, quando analisava os pressupostos que assumiram ao adentrar a sala de aula. Em muitos casos se observava o recuo que, segundo Shulman (1986), foi algo absolutamente aceitável e comum:

The teacher needs not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given

topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral (SHULMAN, 1986, p. 9)¹⁵.

Era exatamente essa individualidade nas respostas apresentadas, por cada indivíduo que caracterizava sua particularidade, independentemente do tipo de experiência com a leitura que tinha vivenciado ou o componente curricular que ministrava dentro do ambiente escolar em que exercia sua função.

2.3.1. Pesquisa qualitativa: análise de conteúdo

Para este estudo, escolhi uma abordagem qualitativa, pois a profundidade que envolvia as discussões e audições das entrevistas, além da constante observação, transcendeu, ao ter visto desta pesquisadora, a necessidade de um número excessivamente elevado de entrevistados, já que, para este caso a quantidade de entrevistados não se mostrou mais importante do que a qualidade e complexidade das reflexões que podiam ser observadas com o método escolhido.

Para situar minha escolha, foi necessário, atentar-me ao fato de que os estudos qualitativos estavam na constante busca pela compreensão dos fatos apresentados dentro de seu ambiente natural, visto que sua análise devia considerar o espaço em que tais fatos ocorreram e o meio a que pertenciam. Bogadn e Birklen (1994) ainda ressaltam que, nesse método, o pesquisador é um dos instrumentos mais importantes para a pesquisa, pois todo o processo de coleta era de extrema importância, para os autores, mais do que o produto.

A pesquisa qualitativa também é capaz de fazer com que o pesquisador buscasse

[...] por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 243).

Além disso, “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas

¹⁵ O professor não precisa apenas entender que algo é assim; o professor deve entender melhor por que é assim, em que bases sua garantia pode ser afirmada e sob quais circunstâncias nossa crença em sua justificação pode ser enfraquecida e até negada. Além disso, esperamos que o professor compreenda porque um determinado tópico é particularmente central para uma componente curricular, enquanto outro pode ser um tanto periférico. (Tradução nossa)

intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21) e esta pode ter sua condução embrenhada pelos mais distintos trajetos, entre eles, a etnografia que foi o caminho escolhido para a realização desta pesquisa.

Depois de definido o tipo de abordagem a ser utilizada e estabelecidas todas as estratégias, me vi obrigada a adaptar a metodologia, haja vista que o isolamento social, sem precedentes, imposto para a população brasileira, impossibilitou que as observações e entrevistas acontecessem em caráter presencial, como era o plano inicial.

Diante da realidade apresentada, dentro de um contexto de pandemia, vi o processo de coleta de dados, exigir a busca por mecanismos que, naquele momento, apenas os meios virtuais foram capazes de oferecer. Essa nova estratégia permitiu que houvesse a continuação de mais uma etapa da pesquisa, sem que houvesse um grande prejuízo, no que se referiu ao tempo almejado para a conclusão deste trabalho. Ainda que não fosse a proposta inicial, os meios virtuais proporcionaram suporte suficiente para que houvesse eficiência e eficácia no trajeto seguido, para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

No caso desta pesquisa, a tecnologia passou a ser a maior aliada, para que a coleta de dados não fosse comprometida, dentro do prazo em que a pesquisa foi executada. Assim, instrumentos tecnológicos, como computador, celulares e aplicativos como Skype e WhatsApp, se mostraram como ferramentas importantes para que os questionários e entrevistas pudessem ser executados. Com a necessidade de adaptação dos meios, para aplicação dos instrumentos, o cuidado e atenção para as expressões e movimentos dos entrevistados, tornaram-se uma outra fonte de leitura para o pesquisador, já que, “as relações, interações e mediações que se estabelecem no espaço virtual adquirem especificidades, que devem ser levadas em consideração, no momento de sua coleta e análise em pesquisas científicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 104). E foi seguindo essa perspectiva que se realizei a aplicação dos questionários e entrevistas com os professores selecionados.

2.4 INSTRUMENTOS NA RECOLHA DOS DADOS

Este estudo fez uso de dois instrumentos principais para a realização da recolha de dados. O primeiro deles foi o questionário (APÊNDICE A), pois, “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128) permitiu que o

entrevistado fosse capaz de se expressar, por meio da escrita, e relatar todas as suas percepções e emoções no momento que recordava sua trajetória até aquele momento.

Outra razão, pelo qual optei ao uso do questionário estava no fato de que o mesmo:

- Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, 128-129).

Para que fosse aplicado o questionário, segui os caminhos burocráticos exigidos para que tanto eu como pesquisadora, quanto os entrevistados estivéssemos amparados de forma documental. Assim, foi elaborado um termo de consentimento (ANEXO B) e, o mesmo, foi endereçado à Coordenadora de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Sul - CFOR/SED, no dia 29 de maio de 2020.

No dia 17 de julho de 2020, recebemos a devolutiva, por meio do ofício n. 2448/CEFOR/GAB/SED/2020, (ANEXO C) que autorizou a coleta de dados dentro dos espaços escolares, desde que todas as partes envolvidas tivessem ciência dos procedimentos realizados e dessem as devidas autorizações para a pesquisadora.

A solicitação inicial previa a entrevista apenas com professores de língua portuguesa e língua inglesa, contudo, no decorrer da pesquisa e com o agravamento da pandemia, foram necessários alguns ajustes que resultou nos entrevistados apresentados nesta pesquisa.

O questionário aplicado aos entrevistados foi composto por uma declaração de ciência e consentimento, em que o professor concordou com o recolhimento daqueles dados para que pudesse ser utilizado na composição da pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Foi também garantido o total anonimato para os entrevistados, mesmo ao término da pesquisa.

O questionário conteve 12 questões abertas divididas em três tópicos. No primeiro busquei verificar a identificação pessoal do entrevistado e, no segundo, foi realizada a sondagem acerca da formação acadêmica do indivíduo. Dentro desses tópicos, questionei a formação e nível de formação, faixa etária, conhecimento acerca do projeto pedagógico desenvolvido pela Escola da Aatoria.

As 10 questões que se seguiram, sugeri aos entrevistados buscas mnemônicas para que pudessem ser respondidas. As questões 1 e 2 busquei respostas, acerca das experiências de leitura vivenciadas pelo entrevistado, durante sua infância e o período em que esteve na escola.

A questão 3 explorei o trabalho docente do entrevistado. Questionei-o, sobre modo como suas experiências de leitura estavam, ou não, sendo aplicadas em seu ambiente de trabalho.

As questões que se seguem foram voltadas para o conhecimento dos entrevistados, a respeito das propostas político-pedagógico das Escolas da Aatoria e como essas auxiliaram no trabalho da leitura em sala de aula e na formação de leitores eficientes e eficazes.

As escolhas dessas questões foram pensadas para que fosse possível traçar uma trajetória, capaz de contemplar as experiências vivenciadas pelos professores, no que se refere a leitura, além de suas crenças, e de que forma essas narrativas eram trazidas para a sala de aula. Ainda sob essa perspectiva, observei o quanto o projeto político pedagógico foi capaz de contemplar essas experiências e permitiu ao professor que desenvolvesse, junto aos alunos, estratégias capazes de estimulá-los ao hábito da leitura.

Devido à pandemia, o questionário foi enviado aos entrevistados por e-mail e devolvido pelo mesmo canal. Depois da devolutiva desses questionários foram agendadas entrevistas com os professores. Essas se deram por meio do Skype, haja vista a necessidade de se manter o distanciamento social.

A opção pela realização das entrevistas foi tomada, inicialmente, porque tive a compreensão que a mesma tinha sua importância vinculada ao relato verbal, do qual somos capazes de observar diferentes níveis de crenças, motivações, expectativas e atitudes do entrevistado. Para Gil (2010) a entrevista era um diálogo que não possuía qualquer assimetria em que um dos envolvidos, buscasse obter, a partir do outro, informações da parte que era tida como fonte de pesquisa. E foi pensando nessa perspectiva, que optei por repetir as questões do formulário de modo oral e dar ao entrevistado total liberdade de tempo para relatar como foram suas experiências e de que forma suas crenças, leituras e narrativas contribuíram, ou não, para que sua prática docente nas Escolas da Aatoria permitisse ao aluno possibilidades por desenvolver um olhar mais atento e sensível à leitura.

2.4.1 A construção da entrevista

Dentre os desafios da pesquisa narrativa, a entrevista careceu de uma organização e um rol de indagações que fossem pertinentes ao estudo. Dois formatos foram elaborados para a coleta dos dados, uma entrevista escrita e outra oral via Skype. A entrevista ganhou valoração enquanto técnica e denotou relevância quando utilizada nas pesquisas qualitativas de forma ética e eficaz. A entrevista narrativa foi instigada por questões específicas, segundo a finalidade do estudo, o que permitiu dizer do contar o que o sujeito entendeu ser mais relevante na sua trajetória de vida e formação. Importante destacar que meu papel foi formular ao entrevistado, a questão gerativa do assunto de maneira que o sujeito narrasse sua realidade, narrasse suas marcas e narrasse suas experiências.

O pesquisador Gaskell (2002) considerava a entrevista como um instrumento de coleta de dados diferente de questionário, pois esta proporcionava interação, retomadas entre entrevistador e entrevistado, fornecendo informações importantes para o que se pretende, uma vez que a finalidade da entrevista era recolher “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

Como a entrevista era um modo de recolha do corpus, foi possível destacar suas características enquanto entrevista individual, conforme preconizou nosso estudo. Uma das características das entrevistas individuais foi a possibilidade de conhecer os sentimentos, as intenções do entrevistado, assim como tinha a condição de fazer retomadas daquilo que não ficou claro nas narrativas do sujeito. Numa mesma entrevista, por exemplo foi possível complementar com outras indagações como uma alternativa de complementariedade (GASKELL, 2002).

A entrevista em pesquisa qualitativa tornou pertinente, à medida que este instrumento assumiu o papel de coletar dados no decorrer de um processo de interação. A elaboração de um roteiro previamente elaborado, orientou os passos de um diálogo e evitou devaneios análogos. O importante foi elaborar tópicos para entrevista, que estivesse alinhado com o objetivo do estudo, visto que os tópicos podiam funcionar como guia na preparação e precocidade de organização de categorias para a análise dos dados.

Utilizei no estudo, a entrevista semiestruturada, considerada por Trivinos (1987, p. 146), “[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias[...]” e propiciou que o sujeito narrasse seu conhecimento suas crenças. Informou o estudioso que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. As questões elaboradas buscaram de os

informantes conhecer as crenças, a respeito de práticas pedagógicas, sobre a práticas de leituras, com o fito de compreender fenômenos sociais, as relações com o ensino e a incorporação dessa prática no cotidiano das aulas.

Foram elaboradas 12 perguntas com temáticas sobre leitura, praticas, escolas de tempo integral, experiências pedagógicas. Inicialmente foram realizadas de maneira presencial e posteriormente de maneira online. Foi utilizado para esta etapa a plataforma Skype, por se tratar de um aplicativo gratuito e de fácil manuseio, além de me permitir acesso ao som e imagens de forma simultânea, tempo indeterminado para os diálogos, privacidade e, também se mostrou um recurso bastante fácil para realização de gravações.

O fato de utilizar mescla de recolha das narrativas foi um diferencial nesse estudo, pois os participantes trouxeram informações importantes nas entrevistas *online*, diferente daquela que realizaram de maneira textual. Outro ponto de destaque foram as solicitações de devolutivas das entrevistas, o modo *online*, os professores se envolveram mais, puderam acessar a sala em qualquer tempo e espaço.

Para o processo de análise, as entrevistas foram transcritas, editadas conforme o narrado, porém como não havia a pretensão de realizar uma análise de discurso, fragmentos excessivos, expressões coloquiais, repetições, foram reorganizadas ao serem editadas. Utilizamos o método de Bardin (2011) para fragmentar, reorganizar os fragmentos em busca de unidades de categorias das dimensões.

Não obstante, ao mencionar, acerca dos critérios da seleção dos entrevistados, em pesquisa qualitativa. A terminologia, aleatoriamente, não deveria ser um critério satisfatório, numa seleção de sujeitos a serem entrevistados. O importante não estava no número de participantes, mas se os selecionados estavam inseridos no espaço pesquisado e apresentavam convivência, com o que o estudo exigia e se dispunham em narrar conteúdos significativos para a compreensão do tópico. Gaskell (2002) quando construiu seu número de entrevistados fez opção para uma representatividade de 15 a 25 entrevistas individuais e para entrevistas grupais, cerceou um número entre de seis a oito, como uma opção a depender do aprofundamento e dos objetivos do estudo.

2.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO – MÉTODO BARDIN (2011)

Trata de um método de pesquisa que parte da subjetividade individual e coletiva e congrega aspectos singulares de determinado tema. Neste estudo, a temática envolvida esteve

voltada para crenças de leitura e práticas de leitura de professores que desenvolveram suas atividades em Escolas de Tempo Integral - Escolas da Aatoria. Segundo Bardin (2011), o termo análise de conteúdo assinalou como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse método, a ênfase dos estudiosos é o de entender o sentido do que foi comunicado e buscar outras significações, o que Bardin (2011) chamou de entender as inferências. A aceção de análise de conteúdo apareceu no final dos anos 40-50, todavia apenas em 1977, foi publicada a obra de Bardin, sob o título “Analyse de Contenu”, apontando o método como um método qualitativo de pesquisa.

O método de Bardin (2011) apresentou três passos para sistematização do material: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na primeira fase (**pré-análise**) as entrevistas foram editadas, realizei uma leitura geral do material, organizei as informações coletadas nas narrativas, momento de conhecimento do corpus. O segundo passo, **a exploração do material**, realizei os recortes dos fragmentos dos textos (entrevistas), denominadas de narrativas para dar destaque as unidades de registro (UR). Essas unidades foram separadas em frases, períodos, destacando as palavras chaves para a categorização. O terceiro passo enfim, o da **interpretação** realizei as explanações ressaltando os aspectos pertinentes, respaldadas no referencial teórico.

Teno (2020), outra estudiosa que se utilizou do método de Bardin (2021) em seus estudos, expandiu o método apontando a possibilidade de análises sob dois enfoques metodológicos: uma vinda da corrente da linguística cognitiva, denominada de análise semântica, e outra vindo da categorização da análise de conteúdo. Assim, a análise semântica foi considerada, neste tipo de pesquisa, como uma outra proposta de análise dentro da análise de conteúdo, pois,

[...]a literatura da linguística textual é muito rica sobre esse tipo de análise semântica e indica a proposta de *frames* para a organização das palavras, as quais englobam outros termos conhecidos [...] esquema, enredo, *scripts*, cenários, modelos mentais, modelos episódicos ou da situação (TENNO, 2020, p. 87).

Outra pesquisadora que recorreu ao método de conteúdo em suas pesquisas foi Franco (2008), que apontou a importância de olhar para as mensagens como uma fonte de conteúdo

geradas das entrevistas quer de forma *online* ou presencial, pois a mensagem podia ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Esta estudiosa trouxe uma distinção necessária para compreender a metodologia acerca da Análise de Conteúdo e da Análise do discurso.

Embora essas duas metodologias, das mesmas fontes apresentassem limites o que caracterizavam suas diferenças. Enquanto a análise do discurso tinha o propósito de analisar os elementos do discurso no momento de construção dos enunciados (verbais ou não verbais), prestando atenção nas questões ideológicas que se estabelecia entre língua, sujeito e ideologia. A Análise de Conteúdo, apresentava como umas técnicas de análise das comunicações, chamadas de narrativas do sujeito, prestando atenção no significado e no sentido, das inferências no momento da produção das mensagens enunciadas. No que disse Franco (2008):

[...] a linguística e a análise de conteúdo têm o mesmo objeto: a linguagem. Em verdade, porém, a distinção fundamental proposta por F. de Saussure, que fundou a linguística, entre língua e palavra marca a diferença: o objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise do conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. [...] A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (FRANCO, 2008, p.10).

Em outras palavras, pude compreender que a diferença da análise de conteúdo estava no conteúdo da linguagem, aquilo que o enunciado abordava nas entrelinhas, na materialidade do texto, e buscava analisar aquilo que o sujeito dava maior sentido, e a análise do discurso concentrava nas condições de produções. Essas duas técnicas de análises não eram excludentes elas podiam ser estudadas de maneira complementares uma da outra, conservando sempre a corrente e a linha a que pertencia.

Com base na sistematização de Bardin (2011) e em Teno (2020) realizei a metodologia do estudo que observei de forma detalhada a partir do Quadro II da Unidade de Conteúdo (UC) e Unidade de Registro (UR). Essa estratégia se adequou aos pensamentos de Bardin (2011) no que se referiu a categorização. Teno (2020) denominou categorização das dimensões. Neste estudo, fiquei com a terminologia de Teno (categorização das dimensões) por tratar de uma concepção mais abrangente para realizar os agrupamentos, o que possibilitou chamar de dimensões as seguintes: Dimensão relacionada a trajetória profissional, dimensão relacionada as crenças, dimensão relacionada as práticas de leitura. Dessas três dimensões afloraram outras subdimensões, algumas categorias foram eleitas de acordo com o objetivo do estudo, outras categorias emergiram no decorrer dos reagrupamentos. Assim, quando desejei saber sobre as

crenças dos professores acerca do ensino em escolas da autoria versus o ensino da escola regular, as seguintes categorias afloraram: 1) visão sobre o ensino em escola de autoria e ensino regular, 2) crenças frente ao ensino de leitura, 3) crenças do professor sobre o impacto provocado pelo ensino de leitura, 4) trajetória de leitura na formação docente e a influência dessa leitura no processo de ressignificação de suas crenças, 5) se a prática pedagógica no momento analisado estava de acordo com as crenças ressignificadas.

Corroborando com os ensinamentos de Bardin (2011), a pesquisadora Teno (2020, p.88), explicou que foi a “análise de conteúdo que vai responder pela codificação e pelo agrupamento das mensagens expressas pelos conteúdos”. Apoiada nas características desse método construiu a metodologia das análises da seguinte forma: fragmentação das narrativas, codificação das unidades, agrupamentos das unidades de registro.

As Unidades de Conteúdo (UC) foram as categorias das dimensões organizadas a partir das temáticas agrupadas, e as unidades de registro (UR) aquela oriundas das subcategorias dimensionais que cercearam as unidades de conteúdo. A figura 1 sintetizou as categorias dimensionais e as subcategorias dimensionais.

QUADRO 2. Unidades de Conteúdo (UC) e Unidades de Registro (UR)

CATEGORIAS DAS DIMENSÕES (UCS)	SUBCATEGORIAS DIMENSIONAIS (URS)
Dimensão relacionada à trajetória profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Faixa etária - Tempo de atuação funcional - Componente Curricular - Nível de Formação Profissional - Conhecimento do PPP da Escola da Autoria
Dimensão relacionada às crenças	<ul style="list-style-type: none"> - Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos - Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola) - Crenças da docência atual com a leitura - Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria - Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular
Dimensão relacionada as práticas de leitura e ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria - Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

O quadro foi organizado a partir de categorias principais e as subcategorias que as mesmas atenderam, assim foi possível ter uma visualização mais clara e objetiva quanto ao que

se pretendia alcançar dentro das análises de conteúdo propostas. Essa metodologia se baseou no entendimento de Teno (2020), ao citar Bardin (2009), que:

[...] considera a análise de conteúdo como “um conjunto de técnica de análises das comunicações” e, dependendo do tipo de interpretação, o método pode ser reinventado, pois não existe conteúdo “pronto a vestir” e, assim, algumas regras são básicas e outras podem ser reinventadas (TENÓ, 2020, p. 87-88).

Desse modo, dentro da primeira categoria criada, tive uma observação atenta sobre o caminho traçado pelo entrevistado no âmbito profissional, para tal, o tempo, neste caso a faixa etária e tempo de atuação profissional, é um elemento essencial para compreensão das duas subcategorias seguintes, componente curricular e nível de formação profissional.

Saber a idade com que o profissional iniciou sua jornada profissional e a quanto tempo ele a executou serviu de complemento para compreender como ele enxergou o componente curricular que lecionou/leciona que, a depender de qual fosse, houve uma diferenciação no tratamento, haja vista que o próprio currículo escolar estabeleceu essa distinção, ainda que de forma involuntária, ao realizar a distribuição da carga horária. O nível de formação apareceu nessas subcategorias para que eu pudesse estabelecer paralelos entre esse período de estudo e suas práticas e crenças dentro da sala de aula, além de observar o paralelo tempo de atuação X nível de formação.

Na segunda categoria, Dimensão relacionada às crenças, me debrucei sobre todas as crenças. Sabendo que eram inúmeras as crenças que seguiam o profissional de educação desde a sua formação básica, foi realizada uma observação de como essas diversas crenças atuaram no decorrer da trajetória profissional dos entrevistados, assim, observei crenças acerca da leitura que se apresentaram desde a educação básica, caminhando pela recepção e incentivo dados à leitura durante a formação, transitando para as crenças desenvolvidas na atuação docente dos entrevistados e afunilando as mesmas nas escolas da autoria em que atua cada profissional, por fim, falei sobre os possíveis obstáculos que se apresentaram no processo de ensino/aprendizagem da Escola da Autoria.

Por fim, a última categoria trouxe a Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino, dentro da mesma foram trabalhadas as práticas pedagógicas de leitura que eram adotadas nas Escolas da Autoria e as mudanças que foram amparadas pelos docentes no que se referiam aos seus hábitos de leitura.

A categorização e análise que se seguiu, a partir do conteúdo, estava sob a perspectiva de Teno (2020) que observou que, “[...] é a análise de conteúdo que vai responder pela

codificação e pelos agrupamentos da mensagem expressa pelo conteúdo [...]” (TENÓ, 2020, p. 88), assim, foi sob essa perspectiva que foram realizadas as leituras e categorizações das entrevistas, orais e escritas, que foi realizada com os professores que atuam/atuarão nas Escolas de Aatoria, de Campo Grande.

Por fim, reforço que a análise realizada no material coletado teve como ponto de partida a pesquisa qualitativa e análise de conteúdo para que, desse modo, fosse possível realizar diferentes abordagens e explorar a variedade e riqueza de material coletado durante as entrevistas orais e escritas realizadas com os profissionais de educação selecionados para entrevista.

3. O TECER DAS ANÁLISES: CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS

Corra o risco de ser considerado louco: vá visitar os ipês. E diga-lhes que eles tornam o seu mundo mais belo. Eles nem o ouvirão e não responderão. Estão muito ocupados com o tempo de amar, que é tão curto. Quem sabe acontecerá com você o que aconteceu com Moisés, e sentirá que ali resplandece a glória divina. (Rubens Alves)

Assim como os ipês deixam o mundo mais belo construí dimensões de análises de crenças reveladas por diferentes professores que de certo modo coloriram essa dissertação. Corri se o risco de não ter sido o melhor caminho para falar das práticas de leituras, porém caminhar ao lado dos ipês das diferentes cores senti ocupada o tempo todo com a beleza e o esplendor da alegria, da paz que este colorido proporciona. Rubens Alves ensinou com essa metáfora a paciência do ser humano, o momento da espera do florescer, pois os ipês são assim, tudo tem seu tempo certo, o tempo de florir, o tempo de brilhar ao sol.

3.1 AVES DO PANTANAL - PROFESSORES E SEUS PSEUDÔNIMOS

Antes de iniciar a análise dos dados coletados é importante esclarecer que, com o objetivo de manter o anonimato dos entrevistados, optei por lhes atribuir pseudônimos, assim como ocorreu com as escolas em que esses profissionais atuaram/atuam. Entendi que as escolas estão situadas em um estado que conta com uma fauna pantaneira riquíssima, tanto em diversidade quanto exuberância, optou-se pela escolha de nomes de aves do Pantanal para substituir os nomes reais dos entrevistados.

Foram escolhidas seis diferentes aves e, cada nome, corresponde a um entrevistado. Entre os pássaros estão:

- Tuiuiú, ave símbolo do Pantanal e que pode ultrapassar um metro de altura;
- Garça, conhecida por sua graciosidade enquanto, em bandos, decoram as paisagens alagadas do Pantanal;
- Seriema, tem seu canto associada ao término do período de chuvas e, apesar de arisca, não se furta a enfrentar os humanos emitindo sons e abrindo suas asas;

- Curicaca, o chamado despertador do Pantanal, prefere as planícies secas ao invés das regiões alagadas e, com seu parceiro, promovem verdadeiros duetos ao cantarem e dançarem sobre os pastos da região pantaneira;
- Papagaio, uma das espécies mais conhecidas do Brasil, apesar de seu pouco tamanho, entre 40 e 50 centímetros, promovem belíssimos voos pelos céus pantaneiros.
- Arara, apesar de ameaçadas de extinção, é impossível não se impactar com o espetáculo de beleza que seu tamanho e cores imponentes nos proporcionam, seja enquanto descansam em topo de árvores ou quando colorem os céus sul-mato-grossense.

3.2 DIMENSÕES, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Para uma visualização mais objetiva dos dados coletados e análise dos conteúdos, os mesmos foram organizados da seguinte forma:

QUADRO 3. Tabulação de dados coletados a partir da entrevista

DIMENSÃO RELACIONADA À TRAJETÓRIA PROFISSIONAL		
Categoria	Entrevistado/Componente Curricular	Observações
Escola Estadual Ipê Roxo	Arara – Língua Inglesa Seriema – História Papagaio – Geografia	<p>Nessa unidade de ensino foi realizada a entrevista com três indivíduos, dois do sexo feminino e um do masculino. Todos os entrevistados têm idade superior a 40 anos de idade e atuam na educação básica por tempos variados, assim temos professores que estão na educação há menos de uma década e outros atuantes por mais de duas décadas.</p> <p>Nessa unidade de ensino todos os envolvidos fizeram uso dos dois instrumentos de entrevista, o formulário escrito e a entrevista via Skype, dessa forma, foi possível esclarecer qualquer ponto que não tenha ficado bastante claro no questionário escrito.</p> <p>Todos os entrevistados têm conhecimento do projeto político pedagógico, inclusive, dois deles fizeram parte da construção do documento, pois já estava na escola no período de sua elaboração.</p> <p>Seriema possui pós-graduação (especialização, em história regional. Tem muita experiência com escolas de tempo integral, contudo chegou na escola de autoria apenas no ano de 2020 e, em consequência da pandemia, não acreditou ser capaz de desenhar um quadro comparativo, pois se encontrava em uma situação atípica e não pode</p>

		<p>visualizar a forma que, normalmente, se atua na escola de autoria em modo presencial.</p> <p>Papagaio também é pós-graduado (doutorado) é um grande defensor da escola de autoria e de suas propostas, sobretudo a pesquisa como ferramenta da construção do saber.</p> <p>Arara está concluindo seu curso de pós-graduação (mestrado) foi bastante sucinta nessa primeira categoria e não pudemos apurar um parecer mais detalhado acerca de sua percepção acerca da escola de autoria.</p>
Escola Estadual Ipê Amarelo	Tuiuiú – Língua Inglesa	<p>Nesta escola tive apenas um entrevistado, este, do sexo masculino, atua na educação básica há pouco mais de 5 anos, tem mais de 40 anos de idade e possui especialização em sua área de atuação.</p> <p>Passou por diversas formações para a construção do PPP da escola em que atua e fez parte de sua elaboração.</p>
Escola Estadual Ipê Branco	Curicaca – Geografia	<p>Entrevistado do sexo masculino, está na faixa-etária que abrange 31-45 anos, possui doutorado na área de atuação e está na educação básica há mais de uma década.</p> <p>Fez parte das formações, de 2015, que permitiram a construção do PPP e participou da construção do mesmo.</p>
Escola Estadual Ipê Rosa	Garça – Língua Espanhola	<p>Garça é do sexo feminino, tem mais de 40 anos de idade e, destes, duas décadas foram dedicadas à educação básica. Possui graduação na sua área de atuação sem outra formação complementar.</p> <p>Garça acompanhou de perto as propostas das escolas de tempo integral e como essas foram adaptadas para a escola de autoria. Detém muito conhecimento acerca da construção do PPP dessas escolas, apesar de não participar de sua construção, pois estava fora da sala de aula quando essa construção ocorreu.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

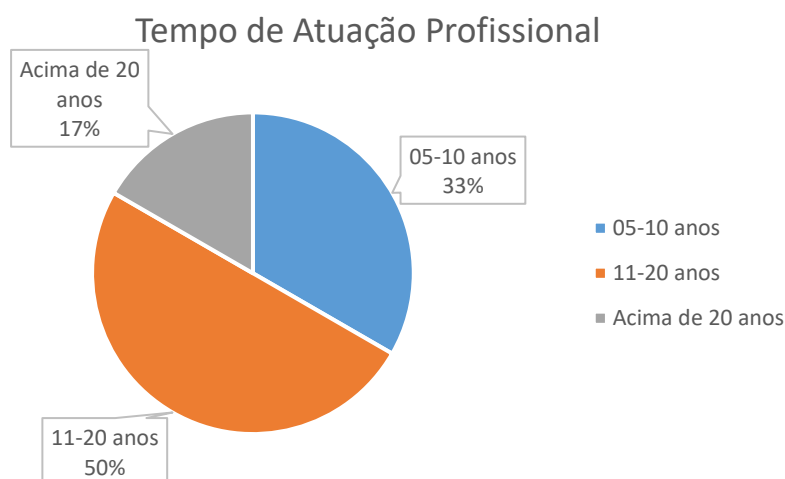
Dos seis professores entrevistados, apenas dois não fizeram uso dos dois instrumentos de entrevista, os demais responderam tanto ao formulário escrito quanto a entrevista via Skype e apenas um professor se revelou totalmente sem experiência dentro do ambiente da Escola da Autoria na modalidade presencial, pois, ingressou na escola no ano de 2020.

Os professores entrevistados atuaram em diferentes escolas, desse modo, tive uma distribuição diversificada desses indivíduos, visto que não gostaria de centralizar essa pesquisa em apenas um espaço, mas explorei aqueles que tinham diferentes experiências em diferentes regiões do município de Campo Grande. Ainda que os critérios estivessem bem estabelecidos, tive uma distribuição não homogênea, já que, para esta pesquisa, procurei professores que estivessem dispostos a participar da mesma, apesar das restrições sociais. Contudo, essa distribuição não comprometeu os objetivos traçados por este trabalho.

Observei que os entrevistados estavam divididos igualmente entre os sexos masculino e feminino, por uma natural participação, assim, teve um número de observações, quantitativamente, iguais para o que se referiu ao gênero.

Foi possível observar a idade desses professores e, independentemente de seu tempo de atuação profissional, todos constaram com mais de 40 anos, fato que foi percebido na entrevista realizada pelo Skype, dada a maior liberdade do professor para se expressar e compartilhar suas ideias.

GRÁFICO 1



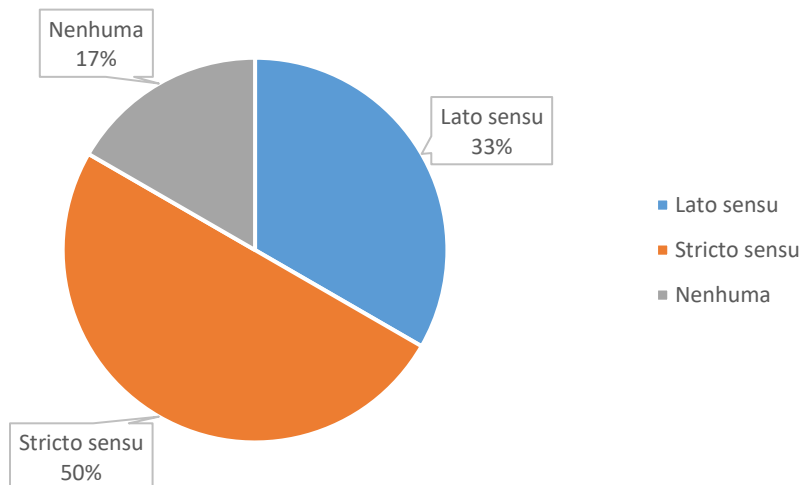
Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2021

No gráfico acima observei que os entrevistados se dividiram, de forma majoritária, entre atuações que estão abaixo de uma década e professores que já atuam a mais de 10 anos. Apenas

um professor, entre os entrevistados, está na sala de aula há mais de duas décadas e, em sua entrevista oral, observou-se o seu orgulho por atuar todo esse tempo.

GRÁFICO 2

Formação acadêmica a nível de Pós-graduação

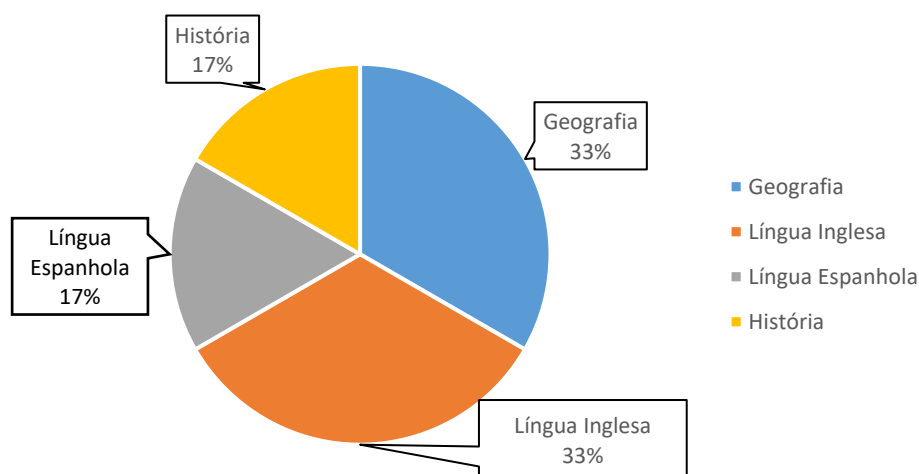


Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2021

Na formação profissional desses professores observei que alguns já concluíram seu processo de continuidade acadêmica em nível de doutoramento, há professores que estão com suas pesquisas em desenvolvimento, no caso de um entrevistado que se encontra mestrando, dois realizaram pós-graduações *latu senso* para aperfeiçoamento de sua área de atuação e apenas um dos entrevistados não realizou, até o momento, a continuidade de sua formação por meio de cursos de pós-graduação. Assim, pude ver a diversidade de experiências com as carreiras acadêmicas.

GRÁFICO 3

Componentes Curriculares



Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2021

Para que houvesse certa diversidade na escolha dos componentes curriculares, optei por não priorizar, exclusivamente, aqueles que o senso-comum atribuísse a responsabilidade de trabalhar com a leitura e formação do leitor, mas uma seleção diversificada que permitisse uma perspectiva diferente de como era realizado o trabalho de leitura por parte daqueles professores.

Na categoria Dimensão relacionada à trajetória profissional, incluí o conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria. As narrativas propiciaram saberes semelhantes entre os sujeitos, e depuseram para uma prática de conhecimento sobre escola de tempo integral e de autoria, que foi além do conhecer.

A narrativa de Tuiuiú formalizou suas ideias de maneira que suas crenças eram de muito conhecimento; “conversando muito, criticando bastante, procurando entender da melhor forma e acho que eu conheço bem” (Tuiuiú). O fato de já ter trabalhado em anos anteriores a 2020 em Escolas de Tempo Integral, trabalhar em Escola da Autoria os sujeitos não acreditavam em dificuldades, pois em ambas, a proposta foi colocar o aluno como protagonista de seu saber. Ao participar na elaboração e adequações do Projeto de Escola de Tempo Integral o sujeito já se colocava como protagonista da história, ou por estar envolvido diretamente com o projeto ou por já ter realizados formações para inserir nessa modalidade de ensino. Assim narraram:

Conheço o PPP da escola, nós tivemos várias formações a respeito” (Tuiuiu).

Eu já trabalhei há bastante tempo com a escola de tempo integral[...] nós sempre tivemos escola de tempo integral, era aquela que íamos para lá e ficávamos o dia inteiro, porém a “Escola de Autoria”, eu estou trabalhando este ano (Seriema).

Conheço porque o PPP foi feito em conjunto aqui na escola, então todos nós temos acesso a ele (Papagaio).

Conheço. Em 2015 tivemos uma formação presencial com complementação online pela SED/MS (Curicaca).

Os excertos retrataram sujeitos conhecedores do que fizeram, que acumularam experiências anteriores, e preparados com formação para o ensino de tempo integral. As expressões “conheço e já tivemos formação” eram características de um quadro de preparação ao longo do tempo dando referência para uma formação na competência protagonismo, em um programa planejado.

As narrativas apontaram para uma conscientização de crenças de um ensino voltado para o aluno e muita expectativa nessa modalidade de ensino da autoria. Assim narraram:

O aluno a ser protagonista da sua própria história”, “o aluno conhecer além da escola, conhecer além-mundo”, “aluno deve buscar os seus sonhos, fazer as suas escolhas certas, pensar sempre nos valores importantes da vida, ter sempre determinação e nunca esquecer da auto estima” (Seriema).

Trabalhar com os alunos de forma interdisciplinar, orientando-os a tomar decisões” (Papagaio).

Educar pela Pesquisa. (Curicaca).

A Categoria conhecimento da Educação Integral e Escola de Autoria integrou uma concepção de educação para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. As narrativas dos sujeitos não negaram em suas crenças no conhecimento e na preocupação em construir um sujeito nas extensões do intelectual, do emocional, do social. Dessa forma, como não negaram o reconhecimento da importância do projeto da Escola da Autoria por entenderem ser um “Projeto Magnífico, eu quero que ele vá para frente e que ele se propague pelo Estado [...] Escola da Autoria, é justamente isso, preparar o aluno para a pesquisa, para a vida” (Papagaio).

As expressões como “protagonista, conhecer o mundo, realizar sonhos, valores da vida, autoestima, trabalho interdisciplinar” foram destaques nessa categoria para falar da compreensão acerca da Educação Integral, Escola da Autoria. O termo protagonismo nas narrativas carregaram uma marca que implicitamente estavam ligadas a projetos de vida, pois ser protagonista era ser o ator principal era a ideia de agir sobre uma ação, com vistas a construção de um sujeito autônomo. Esse termo protagonismo incitou ainda para responsabilidade, para solidariedade numa visão de vida melhor. A Escola de Tempo Integral,

Escola da Autoria na crença dos sujeitos constituiu em um espaço que mobilizasse valores e competências de participação no mundo. O que prevê a BNCC sobre a Escola da Autoria?

Quando a BNCC definiu em seu bojo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 11).

Ela estava chamando atenção para um projeto de vida. Ao longo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a palavra protagonismo apareceu em diferentes momentos e muitas vezes. Essa frequência de aparecimento ora estava relacionada às habilidades e competências, ora estavam elencadas permeando às áreas do conhecimento, ora estavam enfatizando as trajetórias de vida dos alunos. Em semelhante situação as narrativas dos sujeitos deram destaques para o termo protagonismo, o que reforçou a crença de um projeto de ensino diferente.

A narrativa de Seriema "[...] porém a Escola de Autoria eu estou trabalhando este ano, e este ano é um ano atípico, então não dá para a gente fazer muitas comparações, pontuar alguma coisa em relação à esse ano, mas eu conheço a proposta de tempo integral, porque fiz alguns cursos, mas na minha maneira de pensar, é levar o aluno a ser protagonista da sua própria história”, derrubou algumas crenças, como por exemplo, de que o professor da Escola da Autoria não tinha experiência para estar nessa formato de ensino. Seriema iniciou sua docência no projeto em 2020, todavia trouxe experiências de protagonismo bem antes de chegar na Escola da Autoria.

3.3 DIMENSÃO RELACIONADA ÀS CRENÇAS

A Dimensão relacionada às Crenças se desdobraram em cinco subdimensões a saber:

- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos;
- Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola);
- Crenças da docência atual com a leitura;
- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria; e
- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças do ensino nas escolas da autoria e regular.

3.3.1 Crenças propulsoras para uma prática de leitura: primeiros contatos

As narrativas desta subcategoria destacaram dois eixos: o ambiente familiar e o ambiente escolar. A maioria dos entrevistados tiveram suas famílias como primeiros incentivadores da leitura. Os excertos depuseram para os primeiros contatos:

O meu contato com a leitura foi por meio do meu pai, sempre estava lendo, gostava de ler jornal e livros com fatos históricos. Ele sempre comprava livros para eu ler e dizia para eu trocar a TV por uma leitura do jornal. (Arara).

Eu posso falar para você que eu sempre vi, muito, meu pai lendo jornais, eu tenho uma lembrança boa do meu pai lendo jornais e revistas sempre, todo dia e minha mãe lia muitos livros, inclusive para gente, criança, e eu lembro de histórias que ela lia da Agatha Christie e a gente se encantava com os mistérios dos detetives e os crimes. (Tuiuiú).

Desde criança sempre gostei de ler. Meus pais me incentivaram muito, me presenteando com livros diversos e compras ilimitadas de quadrinhos nas bancas de revistas. Lembro do meu pai me contando histórias para dormir que ele mesmo inventava, e me pedia para criar livros que retratassem as narrativas que me contava. (Garça).

Houve professores que tiveram seus primeiros contatos com o prazer/incentivo à leitura já em seu ambiente familiar. A parentela apareceu como principais incentivadores da leitura, e no rol da genealogia a figura do pai se destacou como protagonista desse prazer e, além de incentivar, dedicava-se às compras de livros e se portava como um leitor assíduo. Numa escala de preferência familiar, o pai foi anunciado como lembranças iniciais de incentivo à leitura. Pai comprando livros, revistas, pai contando histórias, pai presenteando livros.

As narrativas me ajudaram a transportar em um tempo passado, que a figura do pai raramente exercia a função de leitor, e seu papel se restringia a adquirir alimentos e cuidar da segurança de seus filhos e de sua esposa. Diante das expressivas mudanças no cenário social, a figura masculina começou a surgir com tarefas que até antes não se encontrava, por isso, a lembrança de pai como primeiros contatos da leitura desses sujeitos. As narrativas de Arara, Garça e Tuiuiú desmistificou a crença de que os homens não participavam da formação intelectual dos filhos, houve um reconhecimento dos sujeitos do estudo do engajamento do pai como agente transformador do conhecimento. Explicou Dominice (2010) que evocações dessa natureza eram buscas familiares que subsidiaram a formação do sujeito ao longo da vida pois as relações quer familiares ou não foram fatores impactantes no desempenho profissional dos professores.

No entanto, os professores Papagaio, Seriema e Curicaca tiveram sua abertura para a leitura prazerosa já no ambiente escolar. Seriema se viu envolvida com a leitura no processo de

alfabetização enquanto Papagaio teve esse prazer desenvolvido a partir do 6º e 7º ano do ensino fundamental. Curicaca, já tinha a paixão pela leitura desde criança e no ambiente escolar essa paixão foi reforçada. Já na Universidade as leituras passaram a ser direcionadas ao Curso de Geografia e o trouxe até os dias de hoje. Assim narraram:

Tenho lembranças de quando aprendi a ler. Morávamos no sítio e fomos estudar eu tinha 8 anos. (Seriema).

Os primeiros contatos com a leitura foram na escola pública, um livro chamado A Ilha Perdida, o qual gostei por ser de Aventura. Posteriormente, no decorrer dos ensinos fundamental II (Colegial) e médio (Científico), as leituras passaram ser rotineiras na disciplina de Literatura, porém, não me recordo muito. Acredito que a Ilha Perdida ficou na minha memória por ter sido o primeiro que me fez viajar no pensamento. (Papagaio).

No período escolar, passei a amar literatura (algumas, pois tem obras muito "densas"), o que me acompanha até hoje. Como naquela época não existia Internet, todas as direções nos levavam aos livros, e em muitos casos, ao cinema e televisão pois, eram as atrações mais usuais e chamativas. (Curicaca).

Avancei para outros momentos com os primeiros contatos e o prazer/incentivo à leitura. Os excertos buscaram a aprendizagem da leitura na infância, e as expressões “quando moravam no sítio, em escola pública” encontrei uma recuperação da trajetória de vida como um pensamento que moveu e atuou ao mesmo tempo como uma espécie de argumento favorável na construção do ser professor, pois essas expressões “carregam um forte valor semântico de formação e fortalece o sujeito a realizar uma viagem no interior de si mesmo , fazendo-o encontrar um novo significado na vida” (TENÓ,2020, p. 114).

O fato de que trouxeram para a contemporaneidade as preferências de leitura, como o “livro da Ilha Perdida” reportou a um momento da vida de adolescente, no ensino fundamental, o que contribuiu para formar crenças. Os ensinamentos de Barcelos (2006) me orientaram para compreender os aspectos acerca das crenças, sendo elas “sociais, (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 18). Nessa ótica, pude pensar na dinamicidade das crenças que evoluiu com o tempo e a situação, assim como reportaram Papagaio, Seriema e Curicaca nos fragmentos destacados. As crenças não eram, do aqui agora, mas vieram de experiências e de construções ao longo da vida.

Destacaram-se nas narrativas as leituras prazerosas advindas do ambiente escolar, desde a alfabetização e se prolongaram para o ensino fundamental e ensino médio.

E no ensino médio eu sempre li, porque os professores pediam, exigiam que a gente fizesse trabalhos, aos 16 anos eu escrevi uma série de poesias e uma foi premiada e foi publicada no jornal da escola, então eu tive bastante contato com leitura e escrita." (Tuiuiu).

As referências ao ensino médio vieram carregadas de exigências, mas com uma crença de que as cobranças surtiram boas ações a ponto de tornar-se poeta e receber prêmios. A prática do professor de ser exigente com as atividades, constituiu também crenças de autonomia, conforme explica Teno (2020, p. 116), pois “a maneira como o professor utiliza seus saberes pode ser um diferencial na vida do sujeito, desmistificando medos e contribuindo para a autoestima”.

Os destaques permitiram identificar que os sujeitos das escolas da autoria carregaram uma história de leitura desde a infância e pesaram lembranças prazerosas de pessoas da família que fizeram a diferença para o gosto e hábito da leitura. Trataram de um saber que foi sendo construído ao longo da vida, e essas vivências familiares e escolares constituíram “vivências da pré-escola, do ensino fundamental, do ensino médio, e as ações das pessoas com as quais vivenciou” (TENNO, 2020, p.11) e acabaram sendo modelos para o ser professor. Recordações de modo carinhoso da presença de professores incentivadores da leitura foram destaques nas narrativas, enquanto trilhavam sua trajetória escolar. E assim narraram:

Depois eu passei para a escola, onde tive professores que gostavam e incentivaram a leitura, eu acredito que foi isso que me fez gostar da leitura. (Arara).

Lembro da minha prof E. M. que ensinava em uma sala com duas turmas, primeiro e segundo ano. Entrei naquela sala e logo aprendi a ler. Essa prof, marcou minha vida. (Seriema).

Eu tive uma professora [...]ela me deu aula de geografia e eu aprendi a gostar de geografia com ela." (Papagaio).

Minha paixão real pelos clássicos e pela literatura analisada de forma acadêmica só foi incentivada na faculdade de Letras. Em toda leitura ou conteúdo que passava a professora nos dava detalhes sobre o autor, obra ou período literário que iam além da aula pela aula. Como era bom reler as obras sob novo olhar! Ela nos ensinou a apurar a análise de cada obra, o encantamento de saber enxergar nas entrelinhas de um livro. (Garça).

As mudanças na trajetória educacional, os encontros com os diferentes professores, as lembranças de determinados educadores e disciplinas, a paixão pela leitura dos clássicos, os encantamentos pelos livros foram recordações carinhosas e não deixaram de ser crenças do ser um bom leitor na contemporaneidade. Essas crenças possibilitaram pensar no ser profissional em Escolas da Autoria dentro do contexto de ensino-aprendizagem. Essas crenças foram as

responsáveis pelas mudanças nas formas de realizar leituras para chegar ao protagonismo do aluno.

Assim, foram lembrados aqueles que marcaram de forma positiva a vida escolar dos sujeitos, como foram lembradas as ações que distanciavam do prazer, por isso as narrativas trouxeram questões como a inadequação da obra à faixa etária e acesso do aluno a narrativas de seu interesse, o dificultaram a apreciação da leitura dentro da escola.

Depois quando eu fiz o curso de Direito [...] eu tive que ler exaustivamente [...] que também me exigiu muita leitura, e desse tempo para cá eu simplesmente peguei uma certa resistência com livro, é incrível isso, é engraçado, já no último ano da Faculdade de Direito, comecei a dar aula de inglês, mas a influência para eu lidar com um segundo idioma era música, filme, seriado, televisão e programas de televisão, muito pouco livro. (Tuiuiú).

A exaustividade e cobrança nas ações pedagógicas, resistência aos livros, a expansão das tecnologias foram crenças deixadas como marcas de resistências ao avesso a leitura, embora, por mais contraditório que pudesse parecer o discurso das narrativas apontaram para crenças de incentivo à leitura, mesmo quando era uma obrigatoriedade da escola. Os laços que uniram os discursos foram a obrigatoriedade e o incentivo, o que justificou dizer acerca das crenças que ser professor exigente sempre trazia certas vantagens. Crenças leitoras foram sujeitos individuais que exibiam suas preferências, mas conseguiam referendar com sua profissão ou quando passar a dar aulas de inglês, geografia, história, língua espanhola, e outras.

3.3.2 Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)

Dos seis professores entrevistados, dois deles, apesar de afirmarem seu contato com a leitura dentro do ambiente escolar, não foram unânimes no que se referiu ao prazer desenvolvido nesse ambiente. Observei que há diferentes abordagens por parte dos educadores, dos variados componentes curriculares, que, em alguns casos, despertaram o hábito de leitura nos alunos e fizeram com que isso se tornasse algo prazeroso, contudo nos dois momentos que são citadas abordagens tecnicistas em que a leitura é utilizada apenas como uma forma de avaliação, os professores deixam claro que seu prazer pela leitura não foi despertado na escola, inclusive não citaram obras ou professores marcantes em seu período escolar.

Dando sequência nas análises da segunda dimensão relacionada às crenças, destaquei a subcategoria que foram Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola). Defini essa

crença a partir dos relatos desde a vivência da infância até a fase adulta em período que frequentaram as escolas.

As narrativas lembraram, os professores de Geografia e de História, como grandes incentivadores da leitura, inclusive relataram o fato de uma de suas professoras ter a assinatura de revistas de área específica e proporcionavam aos alunos o contato com textos mais extensos e científicos. Na literatura, ela se recordou da “Coleção Vaga-Lume” como um dos materiais que a fizeram ‘viajar’ com os livros. (Arara). Enquanto outras narrativas traziam saberes de obras que o seguiram desde a cartilha da alfabetização, como texto “Sopa de pedra” que o fazia desejar ardentemente comer aquela sopa. No ensino médio tem várias obras que a impactaram, “O cortiço”, de Aloísio de Azevedo estava entre suas obras inesquecíveis. (Seriema). Narraram saberes advindos da escola como o contato que iniciou no ensino fundamental e passando para o ensino médio. Isso lhe proporcionou um contato intenso com a literatura. “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto, foi sua obra inesquecível no período da escola. (Tuiuiú).

Interessante destacar que a ideia da presença da literatura como um forte aliado da herança de incentivo à leitura estava ligada às vivências escolares. As narrativas depuseram para um conjunto de textos que foram desde as revistas, as cartilhas de alfabetização, a coleção vaga lume, a obras literárias compuseram um conjunto que se apresentaram como processo histórico de produção de conhecimento. Tuiuiú e Seriema ajuizaram literatura relacionada às obras pertencentes a uma tradição cultural e a obras clássicas.

Lajolo e Zilbetman (2011) estudiosas acerca da leitura em sala de aula e a formação do leitor percorreu desde o século XVIII, quando iniciou a impressão de obras escritas, até o século XIX quando foi instituída a obrigatoriedade do ensino e a valorização da literatura na escola. A partir desse período, o Brasil vivenciava o crescimento do número de leitores de livros revistas, e a série Vaga-Lume teve alguns títulos como os mais vendidos, a citar o Livro da Ilha Perdida, O Mistério das Cinco Estrelas entre outros. Essa preferência pela Serie Vaga-Lume (Ilha Pedida) deveu-se ao fato de constituírem leituras leves, marcadas pelo cotidiano dos alunos e exercia deslumbramento entre os jovens. Foram materiais didático que marcaram época, e por meio dessa coleção os professores tinham o fito de desenvolver uma consciência de cidadania e de incentivar a leitura de obras literárias clássicas. "Eu recordo da 'Coleção Vaga-Lume' como um dos materiais que a fizeram ‘viajar’ com os livros. (Arara). O excerto de Arara traz uma ideia de conhecimento de mais de um livro, da coleção como um todo que proporcionava viagens mentais. Dentre as obras que agregaram a coleção podemos citar: “A Turma da Rua Quinze” (1990), de Marçal Aquino; “A Ilha Perdida” (1973), de Maria José Dupré; e “O Escaravelho do Diabo” (1974), de Lúcia Machado de Almeida.

Nesse repertório de recordações de leituras na escola apareceu a cartilha da alfabetização, como texto “Sopa de pedra” (Seriema) que a fazia desejar ardentemente comer aquela sopa. O excerto buscou com Sopa das letras momentos da alfabetização e dos métodos utilizados. A “Sopa de Letrinha” tratava de um instrumento, adaptável a qualquer disciplina e servia para os alunos participassem na aprendizagem do processo de alfabetização. Comer as letras referiu-se às peças, que misturadas auxiliavam aos alunos a aprender a ler, contar sílabas e letras e formar novas palavras. O fato de relembrar da Sopa das Letrinhas são crenças que foram alfabetizadas pelo método que entenderam suficiente para a formação escolar próximos ao construtivismo.

Referências aos livros do ensino médio foram crenças de impactos no gosto pela leitura “O cortiço”, de Aloísio de Azevedo estava entre suas obras inesquecíveis. (Seriema) e “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto, foi sua obra inesquecível no período da escola. (Tuiuiú). O cortiço tratou de uma obra com várias adaptações inclusive como Histórias em quadrinhos destacando a figura do personagem João Romão, português dono de uma venda que se valeu de todos os subterfúgios para se enriquecer. O inesquecível do romance estava relacionado às questões sociais, a influência sobre o caráter moral, a mistura de raças e promiscuidade dos mais pobres temas atuais para a contemporaneidade.

Já a referência a literatura “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto (Tuiuiú) marcou retratos de um subúrbio do Rio de Janeiro, registrando críticas sociais, étnicas como uma virtude literária da época. As narrativas de Clara dos Anjos exerceram um papel avançado no movimento de inclusão do negro na Literatura Brasileira. Trazer para o diálogo de cenas do tempo de escola foi antecipar e enaltecer a questão vinculadas a estudos culturais e reafirmar crenças de inserção da memória afro-brasileira no contexto das escolas.

3.3.3 Crenças da docência atual: leitura

As Crenças da docência atual com a leitura trataram da terceira subdimensão categorizada pelo método de Bardin (2011). Caminhei sob a perspectiva de Barcelos (2010) que assinalou que as crenças dos professores e a maneira com que eles lidavam com a prática docente podiam interferir na forma como seus alunos compreenderam o processo de ensino-aprendizagem. Os discursos dos estudiosos foram enfáticos em afirmar que a docência implicou exigências necessárias de conhecimentos específicos para desempenhar a profissão.

Em outras palavras, para tornasse um sujeito reflexivo foi imperativo que o professor refletisse sobre sua prática, o que inferiu dizer que docência só se efetivou na vida do professor no decorrer do processo aprender-ensinar durante toda carreira profissional. Uma docência bem-sucedida perpassou pela reflexão, pelo ato consciente e pelo interesse de conhecer o que ensinava pois, quanto mais os professores conhecessem as suas salas de aula e a sua importância para os alunos “mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem-sucedida do aluno” (FREITAS, 2002, p.79).

A crença de como os alunos aprenderam uma língua (BARCELOS, 2007, p. 33) chama de “cultura de aprender” que se diferenciam de região, de escola, de classe social, de grupo familiar, assim o termo crenças está relacionado ao modo como eles desenvolveram suas atividades em sala de aula, seu planejamento e esperaram que os alunos aprendessem.

As narrativas analisadas depuseram para crenças de construções individuais e o professor realizou reflexões diárias acerca de sua prática. Nas escolas de Tempo Integral - Escola da Aatoria, os professores construíram suas crenças de docência sob a reflexão de sua prática e a de seus alunos para nortear suas ações em sala de aula.

Crenças que acenaram à cultura de aprender estavam presentes nas narrativas dos professores:

Eu passo para eles livros para idade deles e que eles gostem [...] eu procuro levar para eles textos com imagens, trabalho com textos curtos, já ensinando para eles já irem tomando o gosto pela leitura. (Arara).

Eu trabalho um pouco de gramática, vocabulário, coloco um glossário para os alunos poderem se situar também, porque eu entendo a dificuldade que todos estão passando e a deficiência que eles têm, até porque esse ano teve uma alteração no currículo. (Tuiuiu).

Os fatos de os professores compreenderam o seu papel na transferência dos conhecimentos socialmente construídos, olhando para conteúdo de acordo com cada série, conforme o conhecimento de mundo do aluno, permitiram falar de crenças da cultura de aprender. Uma cultura que respeitou os limites do aluno e as dificuldades que apresentaram no processo de ensino. Crenças de respeito ao aluno, crenças considerando o gosto pelos livros, crenças de trabalhar diferentes textos (com imagens), crenças de reconhecimento das mudanças sociais (pandemia) foram os sentidos produzidos pelas narrativas. As Crenças à cultura de aprender se estendem a outras narrativas dos professores:

Acho que as experiências que eu tive com relação a leitura, eu acho que serviu para enriquecer a minha vida, aquilo que eu fui formando, aquilo que fui contribuindo com a

sociedade, aquilo que comecei a avaliar e analisar. [...] eu percebo que eles gostam, eu quase não levo gibi, mas por muito tempo eu trabalhei com séries iniciais, eu trabalhei com gibi. Hoje eu tenho mais dificuldade em trabalhar essas questões, porque eles estão muito focados na internet, muito focados no celular, eles não estão mais focando nessa questão, de livro. (Seriema)

A narrativa de Seriema buscou em experiências passadas com relação a leitura valorizar sua docência na atualidade, acreditou que sua contribuição à sociedade se deveu ao conhecimento adquirido ao longo de sua vida, pelo trabalho desenvolvido em séries iniciais e ponderou suas dificuldades na docência tendo em vista a presença da internet e celular. Importante render ao significado de Seriema, a cultura do aprender, porque a educação não se constrói no hoje, o modo como os professores lidaram com seu estilo de ensinar vem de longas gerações, que de certa forma implicava uma visão da própria profissão e de si mesmos. Essa dificuldade apontada por Seriema não foi um clamor só dessa professora, mas nesse discurso pessimista, uma justificativa para o não aprender na sua totalidade. As mudanças sociais são vistas por Nóvoa (1999) como transformações que ocorreram na sociedade, e os avanços tecnológicos eram um deles que estavam ao alcance dos professores. Tanto a escola como professor sofreram diretamente a influência condicionadas pela sociedade o que tinham exigido mudanças na docência também.

Já Papagaio em sua narrativa “prática de leitura na Língua Portuguesa, mas eu percebo isso, então eu passei a utilizar mais esses recursos, então eu ando lendo mais, eu ando buscando mais recursos nesses poemas, voltados para a paisagem, cidade, que é onde eu tento tirar a geografia ali para eles” recorreu aos ensinamentos de outras disciplinas para efetivar sua prática de leitura ao lecionar geografia. Estratégias diferentes para disciplinas distintas são crenças de ensino de leitura apontadas pelas narrativas em estudo nas escolas de Tempo integral - Escola da Autoria.

Dois estudiosos da educação discorreram sobre a docência: Sacristán (1999) e Gatti (2013). O primeiro olhava para a prática dos professores como uma cultura acumulada ao longo do tempo e considerava as experiências adquiridas um fator fundamental, para compreender as relações sociais, culturais e históricas, pois “[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, [...], mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que levava consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos” Sacristán (1999, p. 37). Denotava a idéia de que bagagem cultural do professor estava relacionada a sua formação, na sua construção dos saberes para o exercício da docência. Foi no contexto de sala de aula que se ensinou e aprendeu e criou habilidades para transformar o saber fazer docência.

Nessa mesma linha de raciocínio Gatti (2013), considerou que a docência não podia ser vista apenas como competência profissional, porque a docência associou-se ao juízo de continuidade, de completude ou a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes momentos da trajetória de vida e de profissão docente. E no decorrer desse processo vivenciou-se diferentes condições sociais, diferentes momentos históricos e com base nessa trajetória o sujeito foi incitado a novas atitudes e novas ações e revelaram mudanças nas práticas pedagógicas. Essas mudanças e progresso na docência foi manifestada em outras narrativas como crenças na docência:

A experiência docente vai evoluindo conforme o passar das aprendizagens, cada dia, cada turma, cada planejamento, é um tijolo que sedimenta nossa vida, e, assim, nossa cidade vai sendo formada, reformada, construída e desconstruída para novamente ser edificada. (Curicaca).

Trabalho com a leitura com o objetivo de ir além do aprendizado da Língua Espanhola, sempre é algo que pode levar a reflexões ou rodas de opiniões, com temas atuais e que fazem parte do cotidiano do adolescente. Temas como diversidade, autoconsciência, "padrões" estéticos de redes sociais, a necessidade de aceitação nos grupos de convívio do jovem, etc. (Garça).

Crenças de que a leitura se efetivou com as experiências de sala de aula, com uma prática diferenciada, como novos planejamentos, compôs o rol das mudanças na prática do professor. Essas crenças de docência referentes as práticas de ensino e aprendizagem de leitura foram marcadas pelas vivências no cotidiano de sala de aula, durante o percurso de suas vidas acadêmicas. Barcelos (2004), buscou nas crenças o conjunto de pressupostos e implicações que pudesse influenciar o ensino-aprendizagem de um grupo. O grupo de professores entrevistados trouxeram a interferência das vivências nas mudanças no ensino de leitura. As crenças:

[...] sejam elas positivas ou negativas, influenciam na forma como o professor trabalhará em sala de aula, deste modo os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas de aula e estarem atentos para os conflitos que podem surgir devido à diversidade entre suas crenças e as de seus alunos (BARCELOS, 2004, p.146).

A análise das narrativas apresentadas não somente revelou as crenças dos professores sobre a aprendizagem da leitura, como se estendeu acerca da docência na trajetória de vida o que contribuiu para identificar algumas crenças sobre o modo como conduziram processo de ensino de leitura e o reflexo dessa experiência da docência nas escolas da autoria.

3.3.4 Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria

Analisando esta subdimensão denominada de crenças sobre o ensino busquei compreender a relevância e as implicações no processo de ensino em Escolas da Autoria. A Escola da Autoria, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Mato Grosso do Sul, surgiu em função da implementação, em 2017, da portaria MEC n. 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu novas diretrizes para o ensino. Em 2017 a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro veio complementar essas novas diretrizes do então modelo do Tempo Integral – Escola da Autoria e na imersão na Organização do Trabalho Didático nas Escolas da Autoria. Essas escolas pressupuseram estratégias para um ensino de qualidade e uma “[...] nova forma de organização do trabalho didático, que respondeu às necessidades contemporâneas com os recursos mais avançados produzidos pela humanidade” (ALVES, 2004, p. 12). O que narraram os sujeitos acerca do ensino em Escolas da Autoria?

A Escola da Autoria tem como objetivo o protagonismo do aluno, foco nele para descobrir e desenvolver outras habilidades além da escrita e leitura escolar. O professor tem que ser capaz de interagir, engajamento com projeto e novas aprendizagens. (Arara)

Escola da Autoria seria a escola embasada no protagonismo do aluno, tendo o professor como motivador de pesquisas ou orientador talvez em algum desenvolvimento de projeto e não como professor que dá palestra[...] a escola de autoria trabalha na perspectiva de projetos, pesquisa, apresentação, planejamento coletivo. (Tuiuiu)

[...] levar o aluno a ser protagonista de sua própria história. Sempre defendi o conhecimento do mundo ao seu redor, da construção do saber. Falo sempre que cada aluno deve buscar seus sonhos; fazer escolhas certas; pensar sempre nos valores importantes para a via; ter sempre determinação e nunca- esquecer da autoestima. (Seriema)
Trabalhamos os projetos sempre de forma interdisciplinar. As pesquisas, os professores, solicitam aos alunos (muito praticado na disciplina Eletiva onde os alunos escolhem qual tema quer trabalhar e são direcionados a pesquisar sobre a temática envolvida). (Papagaio)

A escola da autoria é aquilo que eu queria para mim se pudesse voltar ao passado. Que dá voz ao estudante que o coloca ativamente no processo, que o direciona, orienta e media o saber dentro e fora da escola. Trabalhar a autoria do estudante incide em transformá-lo em um leitor, pois, somente assim poderá ser um. (Curicaca).

[...] maneiras diferentes de aprendizagem. A Teoria da Problematização, Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, Ensino Híbrido, Gamificação, Sala de Aula Invertida etc, são desenvolvidos com resultados práticos nas 4 áreas de conhecimento (além das 4 da BNCC - Base Nacional Comum Curricular -, a escola oferece a Educação profissional.) (Curicaca).

Ora encontrei excertos de expressões que se vincularam aos professores: *professor como motivador de pesquisas, professor tem que ser capaz de interagir, engajamento com projeto, planejamento coletivo, projetos sempre de forma interdisciplinar*, ora encontramos expressões

ligadas aos alunos: *protagonismo do aluno, desenvolver outras habilidades além da escrita e leitura escolar, buscar seus sonhos; pensar sempre nos valores para a via; pensar na auto estima, alunos escolhem qual tema quer trabalhar, dar voz ao estudante.*

A crença dos professores já incitava para um desafio no que concernia ao ensino na Escola de Autoria, discorrendo o papel do professor nesse contexto como (motivador, pesquisador). Depuseram as narrativas para um saber, um conhecimento do devesse fazer, embora não soubessem se isso se efetivava ao longo do tempo. Distanciava da fragmentação do conhecimento, à medida que há uma consciência do *engajamento com projeto, planejamento coletivo, projetos sempre de forma interdisciplinar*. São crenças de reconstrução de identidades do professor, pois na escola de autoria não foi possível um ensino individualizado, um planejamento por disciplina. A reconstrução da identidade movimentou integração de saberes e modos de ensinar diferente do que vinham praticando. Nóvoa (1995) partiu da crença que na construção de uma nova identidade, o docente carecia de investigar seus saberes, refletir sobre e buscar a transformação do seu saber. Assim, a tessitura de uma nova identidade passa pelo planejamento coletivo, pela construção do projeto interdisciplinar, pela interação e engajamento.

Dentre as expressões relacionadas aos alunos, as narrativas da ênfase para: *protagonismo do aluno, e dar voz ao estudante*, como crenças de uma nova maneira de ensinar. Andrade e Rizzo (2018, p. 64) em estudos sobre a Educação Integral: relato das experiências nas escolas de Mato Grosso do Sul, enfatizou a crença do protagonismo como uma maneira de incentivar “os estudantes na elaboração e produção de textos, estimulando o senso de autoria e a iniciativa estudantil dentro do contexto escolar”.

Outras iniciativas puderam estar arroladas na expressão protagonismo, conforme explica as estudiosas “a participação na discussão e na indicação das atividades oferecidas nos Centros de Interesse, na escolha dos líderes de turma, no conselho de classe e na composição do grêmio estudantil” de forma que foram crenças centradas na participação coletiva do contexto da escola.

Da mesma forma que dar voz ao aluno estava suscitando troca de experiências, encontro coletivo entre aluno e professor na busca de caminhos, que possibilitassem um ensino autônomo de pensar a escola e para fora dela. As narrativas de Curicaca foram além na questão do ensino quando buscava crenças de um ensino por meio “*da Teoria da Problematização, Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, Ensino Híbrido, Gamificação, Sala de Aula Invertida etc, são desenvolvidos com resultados práticos nas 4 áreas de conhecimento (além das 4 da BNCC - Base Nacional Comum Curricular -, a escola oferece a Educação profissional).*

Pensar em um ensino sob a ótica da teoria da problematização ou aprendizagem baseada em projetos foram propostas que incluíam trabalho em grupo, distribuição de tarefas, discussão de problemas, busca de possíveis soluções, envolvimento de diferentes profissionais. Já os termos *Ensino Híbrido*, *Gamificação*, *Sala de Aula Invertida* compuseram o repertório de crenças de um ensino diferenciado com o surgimento da Pandemia e o fechamento das escolas, além da necessidade de se reinventar um ensino emergencial que dessa conta de um ensino a distância. Essas expressões eram características da contemporaneidade defendido como uma abordagem harmônica com as habilidades e competências necessárias do século XXI e previstas na BNCC.

3.4 DIMENSÃO RELACIONADA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO

Entrelaçar leituras a partir dos ecos de textos, reflexões, conversas partilhadas, introspecções, discussões, eram novas e produtivas concepções de leituras. Independente do suporte, o que fazia o leitor era o questionar, envolver-se e recriar sua visão de mundo.

Muito mais que o limite da simples decodificação, é transpor-se para o mundo da leitura em todas as possibilidades contidas no ato de ler, o que vai da palavra escrita até a contação de histórias. Podemos dizer que,

Leitura bem feita é formativa, no sentido de que reestrutura idéias e expectativas, reformula horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa. (DEMO, 2006, p.27)

Para Demo, o professor com práticas de leitura tendia sempre a questionar e com isso instigava seu aluno a busca de respostas assim como ele. O ensino caminhando junto com a orientação do professor.

O gosto pela leitura foi despertado pelo próprio entusiasmo do professor que incentivava o aluno ao aproximar-se dos livros. Ou seja, para formar leitores, foi preciso que o mediador desse processo se interessasse por livros de tipos variados e que compartilhasse suas descobertas e aprendizagens.

A leitura é ferramenta essencial para a prática profissional do docente, por isso o professor precisou revelar-se um leitor que fosse referência para seus alunos. Coube ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura por meio de uma aproximação

significativa com os livros. Cada professor, de acordo com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar o melhor caminho a ser traçado. Porém, para que haja êxito na formação do leitor, foi preciso efetuar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, passando para os alunos a usarem a leitura para viverem melhor.

3.4.1 Prática pedagógica de leitura nas Escolas de Autoria

As práticas pedagógicas requereram uma compreensão de todo ambiente escolar, que, por sua vez, foram marcadas, influenciadas e determinadas por aspectos socioculturais, relação de produção, classes sociais, cultura e ideologias, que foram se moldando e que rodearam o espaço escolar, particularmente, nas ações desenvolvidas em sala de aula, nos conteúdos e nas metodologias de ensino quando nos referimos às Escolas de Autoria. Pois nesta escola de formato integral, tratar sobre práticas pedagógicas significava rever paradigmas, conceitos, comportamentos e ações impregnados no “ato de ensinar” no mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas.

[...]ela trabalhou a bacia do Lajeado, da Nascente à Foz[...] teve um grupo que fez jornal ao vivo, passou o vídeo deles no dia da culminância, teve um teatro de fantoche, teve em cartazes, teve maquete construída da bacia, [...]. Hoje eles estão no sétimo ano, sempre que eu toco no assunto, por exemplo, de impacto Urbano ou construção desordenada, eles já têm isso, porque eles viram a realidade no campo. Então isso foi um diferencial, que esse ano na Autoria nós poderíamos estar trabalhando muito mais forte[...]. (Papagaio)

Trabalhamos em 2019, no 3º bimestre, a temática "Água", trabalho que envolveu toda a escola e os componentes curriculares de modo a usar a trans, inter e multidisciplinaridade que, ocorria a todo instante. Nesse sentido, a leitura de textos referentes (direta e indiretamente à água) foi marcante, usando a rotatividade entre estudantes e docentes, ritmos, estilos e narrativas diversas de forma a abranger a totalidade. Inúmeros textos foram resultados dessa sistemática, alguns dos quais, de pura cientificidade que poderiam ser publicados. (Curicaca)

A prática de Papagaio e Curicaca decorreu e se manifestou como processo histórico em que o indivíduo se reconheceu. Essas práticas de certa maneira, eram a reprodução do movimento de sua própria experiência; o professor, ao adotar uma prática, uma metodologia de ensino e aprendizagem em sala de aula, foi assumindo, transformando uma consciência de suas práticas, que vieram com suas crenças, criando assim novas versões. Essa versão do professor foi dinâmica em sala de aula da Escola da Autoria resultante de experiências que foram

adquiridas durante toda sua trajetória educacional e profissional, suas práticas e suas representações.

3.4.2 Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente

Conforme a trajetória profissional edificou e junto alicerçou as práticas de leitura que com o decorrer dos anos houve as mudanças de atitudes. Considerei essas mudanças, uma nova forma de trabalhar as leituras na sua disciplina. As narrativas trouxeram as mudanças de hábitos para um trabalho diferenciado na Escola da Autoria, dialogando com a proposta da escola de tempo integral.

O professor que trabalha com esse jovem não pode e nem CONSEGUE desenvolver absolutamente nada usando seus mesmos “planinhos” de aula que só se repetem durante seus muitos anos de docência. A partir de sua própria iniciativa em ampliar suas possibilidades de pensamento e criticidade que esse professor conseguirá conduzir seus estudantes para múltiplas leituras, para a formação de ideias sólidas, de poder de argumentação respaldadas pelo pensamento científico e filosófico. (Garça)

[...] tive que buscar leituras, principalmente na questão dos sócios emocionais, trabalhar o sócio emocional do aluno. E agora tem uma parte de gamificação também, é um assunto que pelo nome, “gamificação”, a gente pensa que é só games, mas não é, também serve para você desenvolver as aulas com perguntas e charadas, então é um outro estilo de aula, não somente com os jogos digitais. (Arara)

Na minha prática pedagógica eu entendo que eu tive que trabalhar mais no coletivo, porque até o ano passado a gente tinha uma equipe, um grupo, sempre teve um grupo, geralmente eu me identifico mais com os professores de história, de filosofia ou sociologia, que é da minha área, e aí a gente fazia aquela “panelinha”, porém esse ano eu acho que tivemos que desenvolver um trabalho mais em termo de escola, então eu acho que na minha prática aumentou o grupo que eu trabalhava, tivemos que interagir mais com todos, inclusive com as questão de que esse ano nós, até janeiro, fevereiro e março, que nós estávamos todos juntos, mas inclusive até com as pessoas que trabalham fora, porque até março tivemos aula e a alimentação foi diferente, os alunos que tinham que servir as pessoas que trabalham lá fora, a gente interagiu muito mais, porque eles precisaram mais de ajuda e a gente ter que ir, três dias eu fico na escola o dia inteiro, então a gente teve que interagir mais, até mesmo com as pessoas que trabalham na escola, não só os professores. Foi uma coisa que eu posso dizer que mudou. (Seriema)

As narrativas de Garça, Arara e Seriemá demonstraram as mudanças nas formas de desenvolver suas atividades como professores mediadores da Escola da Autoria. Buscaram por leituras específicas e por interação que precisavam ser modificados conforme a necessidade coletiva e social da proposta integral da Escola da Autoria.

Foi necessário outro olhar a ser formado com relação as propostas que estavam em sua volta (TENÓ, 2020, p.155). Nesse sentido, o professor que chegou na Escola da Autoria e conscientizou dessa necessidade, analisou o processo pelo qual passou sua trajetória profissional, então reavaliou-se e percebeu que a mudança foi uma questão de atitude positiva e importante na sua formação prática e na reconstrução da sua identidade e profissionalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em mim haverá paixão até que a última flor de ipê caia e enfeite o chão... (Rubens Alves)

A melhor resposta de Rubens Alves para o amor a vida foi essa relacionada a última flor do ipê. A paixão pelo que fiz foi a crença que tive naquilo que resultou e enfeitou todo chão da escola. Sou como Rubens Alves, acredito na sabedoria divina, na beleza das flores, no lençol de enfeite do colorido dos ipês e na aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores das Escolas da Aútoria. (Aútor)

Conhecer as práticas de leitura dos professores de Escolas de Tempo Integral – Escola de Aútoria, com fito no conhecimento das crenças acerca da formação e ensino é o principal objetivo desta pesquisa. Para que o mesmo fosse alcançado foram traçados caminhos e estratégias específicos, assim pode-se estabelecer um norteamento adequado para este estudo.

A primeira discussão girou em torno dos conceitos e perspectivas da Escola de Tempo Integral. Compreendi a trilha seguida por esse modelo de escola e as impressões que deixou, por meio de erros e acertos, foi o primeiro passo para compreensão da visão que os professores entrevistados, atualmente, carregam sobre si mesmo.

Apresentar as fontes de inspiração da Escola de Tempo Integral, as primeiras estratégias e o aprendizados que esses primeiros passos trouxeram para as gerações seguintes serviu para que houvesse uma percepção de que não há possibilidade de implantação de um modelo sem uma base de apoio sólida, tanto pedagógica quanto financeira, haja vista que manter uma Escola de Tempo Integral com Educação de Tempo Integral é algo que necessita do amplo apoio do poder público tanto no aspecto estrutural da unidade de ensino, quanto dos recursos humanos ali disponibilizado.

Essa urgência pelo poder público foi observada nas primeiras experiências brasileiras. Ainda que essas primeiras tentativas fossem permeadas pela perspectiva de ‘resgatar’ os alunos de baixa renda e em situação de vulnerabilidade, independente de qual fosse, e lhe rendesse diversas críticas, sobretudo de teóricos da educação, foi perceptível, na descrição da estrutura da escola, um alto investimento para que as dependências físicas da unidade fossem capazes de comportar um número elevado de alunos que seriam ocupados com uma diversidade de atividades capazes de prepará-los para exercer a cidadania de forma plena para os moldes que eram exigidos já naquela época.

Sob esse pensamento seguiram-se as diferentes tentativas de implantação da Escola de Tempo Integral, tendo início na década de 1950, no Brasil. O primeiro modelo, implantado na cidade de Salvador, estado da Bahia, serviu como modelo inicial, mas as particularidades e demandas de cada estado precisavam ser respeitadas, logo se tratou de implantar exemplos que pudessem atender ao que exigia cada cidade e região atendida por essas unidades escolares. Apesar de haver essa necessidade de adaptação, a partir do público assistido, os perfis socioeconômicos dos alunos foram mantidos, o alvo principal estava em crianças de regiões periféricas e socialmente vulneráveis, além do princípio de que a Escola de Tempo Integral se apresentava como uma resposta à urgência de se ter uma ‘tábua de salvação’ para solucionar os diversos problemas educacionais enfrentados pelo país. Foi pensando nesse objetivo, melhoria do sistema educacional, que muitos estados e municípios fizeram experiências que pudessem atender ao público-alvo e cumprir suas metas de eficiência/eficácia no aprendizado dos envolvidos.

Com essa discussão percebi que não era suficiente seguir o modelo da Escola de Tempo Integral se não houvesse uma preparação real do ambiente físico e dos profissionais envolvidos nesse processo. A desconhecimento e/ou não ampliação desses modelos, naquela época, teve a falta de recursos como seu principal motivo, haja vista que é necessário, por parte do poder público, um interesse muito grande para manter esses espaços funcionando de forma adequada.

Apenas na década de 1990 houve um interesse real das autoridades presidenciais em destinar recursos sólidos para a educação básica, que posteriormente, nos anos 2000, se estenderam e ampliaram, o ‘sonho’ da Escola de Tempo Integral pode ser retomado por alguns estados e municípios brasileiros. Com ampliação e amadurecimento dessas propostas, o reconhecimento dos erros e acertos cometidos ao longo do trajeto, que alguns estados puderam adaptar o modelo de Escola de Tempo Integral e avançar em suas propostas. Assim foi possível observar que a implantação de fundos como o FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB foram essenciais para que os desejos de inovação nos modelos das escolas básicas pudessem ser retirados do papel e colocados em prática.

O estado de Mato Grosso do Sul inovou ao adaptar as propostas do modelo integral e criar a Escola da Aatoria, assim se tem a pesquisa e leitura continuadas como a fonte primordial para o sucesso do processo empreendido. Tornar o aluno como protagonista de seu futuro. Tem-se uma escola objetivando formar alguém que saia para o convívio social com autonomia, valores, competência acadêmica etc., elementos que o tornam capazes de exercer a vida social de forma adequada, além de atender às exigências propostas pelo século XXI. Transformar o aluno em protagonista de sua história de vida é o foco central da Escola da Aatoria do estado e

a formação, discussão e planejamento dos profissionais e escola giram em torno dessa perspectiva.

Analisar os diferentes tipos de crenças e experiências para escolha adequada do melhor conceito a ser adotado por esta pesquisa foi um dos pontos iniciais, assim, com a compreensão de como as crenças são vistas nas diferentes áreas do conhecimento foi possível que tivéssemos maior clareza de como tratar os diferentes contatos que os professores tiveram com a leitura e como essas experiências contribuíram para que se alcançasse êxito nos trabalhos executados atualmente no ambiente educacional e social e, principalmente, como essas experiências e crenças impactam seus alunos enquanto dialogam sobre seus projetos de vida.

Elementos como a narrativa na formação docente, as práticas de leitura, leituras do dia a dia, e diferentes perspectivas de leituras do docente também foram contempladas para que houvesse maior clareza no desenvolvimento da metodologia adotada pela pesquisa.

Ainda que houvesse tantos desafios para execução deste trabalho, nestes se inclui a pandemia que ainda vigora no país, a entrevista, tanto oral quanto escrita, foi o instrumento mais adequado para que pudéssemos alcançar o objetivo central deste trabalho. Organizar a documentação necessário e lidar com os tramites burocráticos até que se alcançou a liberação para aplicação dos formulários permitiu que os entrevistados ficassem mais confiantes e tranquilos quanto a lisura e responsabilidade com que os dados obtidos por meio das entrevistas seriam tratados.

Em posse da seleção das escolas a serem entrevistadas e com a aceitação dos professores envolvidos, deu-se andamento às entrevistas e a recepção dos professores foi absolutamente favorável, assim pode-se realizar a coleta dos dados de forma tranquila.

A construção dos instrumentos de coleta teve a análise de conteúdo como seu principal pensamento, pois entendeu-se que nesta pesquisa, por se tratar de seu caráter qualitativo, se adequaria de forma mais satisfatória aos objetivos traçados para este estudo. A escolha da análise de conteúdo pensa a subjetividade individual e coletiva e congrega aspectos singulares do tema que tratamos, logo traz maior riqueza à análise dos dados coletados.

Para visualização e tabulação dos dados criou-se as categorias e as subcategorias, desse modo fomos capazes de observar as similaridades/distinções entre as percepções de cada entrevistado a partir de sua vivência em determinada unidade de ensino.

Tendo cada categoria e subcategoria pensadas a partir do objetivo principal deste trabalho foi possível realizar o agrupamento das informações e traçar uma análise mais clara e objetiva do conteúdo coletado no decorrer das entrevistas.

Na parte mais específica da análise do conteúdo foi possível observar quanto as crenças reveladas nas narrativas e a maneira singular as mesmas afetaram a formação, vivência e atuação profissional de cada entrevistado.

Em tempo, classificar as escolas com nomes de Ipês e os professores com o nome de pássaros do Pantanal se mostrou a alternativa mais adequada para preservar o anonimato dos entrevistados e das instituições, além de não distanciar das características do estado/cidade em que a pesquisa foi realizada. Essa escolha também permitiu maior liberdade durante a tabulação dos dados e exposição das informações coletadas durante as entrevistas.

Para melhor análise desse conteúdo foi observada, de modo atento, cada uma das subcategorias criadas. Inicialmente observou-se as características mais gerais de cada um dos seis participantes e, quando essas informações foram postas lado a lado, em algumas das categorias, notamos que há similaridades que, em alguns casos, parecem apresentar um padrão, se pensando nesse pequeno número de entrevistados. Ainda que o número de entrevistados por escolas não seja igual, no caso do Ipê Roxo temos a presença de três entrevistados ao invés de um, como é o caso das demais instituições, essas certas similaridades puderam ser notadas.

Na primeira categoria, quando observamos a faixa etária dos envolvidos, observou-se que nenhum deles contava com idade inferior a 40 anos de idade, o que nos faz perceber que se trata de profissionais que têm experiências de vidas significativas, do ponto de vista de tempo, não se trata de profissionais recém entrados na idade adulta, logo, baseando-se no padrão imposto pela sociedade, espera-se um certo nível de maturidade desses profissionais.

Em contrapartida, apesar de os professores se encontrarem dentro de uma faixa etária aproximada, suas experiências enquanto docentes apresentam uma diversidade bem maior. Dos seis entrevistados temos professores que estão iniciando sua trajetória acadêmica, alguns que contam com mais de uma década e dois professores que já estão se encaminhando para a aposentadoria por tempo de serviço, assim a idade não é um fator determinante para o tempo de atuação profissional dos mesmos. Curiosamente, um dos entrevistados com menos tempo na docência está entre os dois professores que têm o nível de doutorado em sua formação acadêmica.

Quanto a formação acadêmica, foi possível notar que os professores mais antigos, mais de uma década de atuação, excetuando-se apenas um, não têm o nível de formação de pós-graduação *stricto sensu* completo, mas, em sua maioria, dos quatro professores com mais de uma década de atuação, temos apenas um com doutorado completo e outro com o mestrado em andamento. Outra curiosidade está no fato de um dos entrevistados que contam com 20 anos de atuação, não possuir qualquer curso de pós-graduação, seja ele, *lato* ou *stricto sensu*.

Ainda que não sejam questões determinantes, observa-se que aquele professor que ingressou na carreira docente assim que concluiu a graduação e/ou se graduou já exercendo a profissão, apresentou titulação acadêmica menor ou estão em andamento com suas pesquisas. Esse fato pode estar associado a necessidade de conciliar o tempo de trabalho ao tempo de pesquisa que, em muitos casos, não são compatíveis.

Quando partimos para análise das crenças relacionadas a prática de leitura dos entrevistados, nesse caso analisamos os seus primeiros contatos com a leitura há a presença, majoritária, da família como principal incentivadora dessa prática. Em três dos casos os professores tinham em seus pais modelos de leitores e que, também, lhes proporcionava contato com diferentes obras ao adquiri-las para seus filhos. Essa prática ainda está internalizada nos entrevistados e os mesmos trouxeram esse exemplo para a vida cotidiana. Dois dos entrevistados, que não tiveram o modelo de leitor em casa, se lembram com carinho da forma que os professores o introduziram no mundo da leitura e esse incentivo fez com que suas práticas leitoras perpetuassem até a atualidade.

Quando essa mesma prática de leitura pensada dentro da formação escolar dos entrevistados, excetuando-se um entrevistado, os demais, por mais que relatem títulos de obras que marcaram sua passagem na escola, narram estratégias mecanicistas e conteudistas, logo eles precisavam ler para cumprir a uma ementa proposta e não havia muito espaço para a reflexão ou o deleite dessas obras, as leituras eram obrigatórias e havia a priorização dos clássicos propostos pelo sistema de ensino. Esse fato se agravava quando o aluno chegava ao ensino médio.

Essa realidade acaba sendo reproduzida na prática atual dos professores entrevistados, com exceção de dois entrevistados que promovem uma leitura democrática, em que o aluno também pode opinar acerca da escolha de obras e, dessa forma, mesclar obras clássicas e contemporâneas, desse modo há o incentivo à leitura e não deixam de contemplar a ementa. Os outros quatro profissionais se dividem em professores que não conseguem manter o ritmo de leitura devido às cobranças pelo cumprimento do conteúdo ou utilizam-se de fragmentos de texto para que a mesma ocorra.

Tratar a leitura como algo punitivo ou mecânica acaba por distanciar os alunos do hábito de ler que, em alguns casos, só será incentivado dentro dos muros da escola. Fragmentar a leitura também não se mostra como uma proposta eficiente, pois quebra a continuidade de uma narrativa e dificulta o desenvolvimento do interesse e disciplina para que esses alunos sejam capazes de ler obras mais extensas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 25- 49
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALVES, Rubem. **Tempus Fugit**. 9. Ed. Paulus: São Paulo, 2008. p. 13-15.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-81.
- BARCELOS, A. M. F. 2001. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 1 (1): 71-92.
- BARCELOS, A. M. F. 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, 7 (1): 123-156.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. rev. e atual. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARDIN, Laurence. 2010. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BARDIN, Laurence. 2016. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70.
- BODÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Leituras SME**. N. 19, p. 20-28. 2002.
- BOGADAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, Rosária de Fátima. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação docente e práticas de leituras: Experiências iniciais e na atuação profissional. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./jun. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2565-10496-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 32, p. 116-129, abr. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020110004>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Programa Mais Educação** – passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Manual operacional da educação integral**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2014/06/manual-operacional-de-educacao-integral.html> Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Manual operacional da educação integral**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/le/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de **2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - **PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 mai. 2021.

CAMPO GRANDE. Edital n. 12/2013. Processo seletivo simplificado para a seleção de profissionais da educação da rede Municipal de Ensino, para Coordenador de Suporte Pedagógico de tecnologia. **Diogrande** n. 3.742, 10 de abril de 2013. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyMjQwIn0%3D.pdf>. Acesso em 12 maio 2021.

CAMPO GRANDE. **SED Orienta**: Manual de Orientação para os diretores da REE. Secretaria de Estado de Educação: Campo Grande, 2020.

CAMPO GRANDE. **SED**. Com 30 novas escolas no programa Escola da Autoria, Ensino em Tempo Integral avança em MS. Campo Grande: 2020. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/com-30-novas-escolas-no-programa-escola-da-autoria-ensino-em-tempo-integral-avanca-em-ms/>>. Acesso em 13 mai. 2020.

CAMPO GRANDE. **PROMOVER Educação de Qualidade**: Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. SEMED, 2011.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p.61-76, maio/ago. 1996.

CATANI, Denice Barbara. Ficções teóricas e ficções (auto) biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (Auto) biográfica, Fontes e Questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.27-37

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020020081>. Acesso em 08 de maio 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020070003>. Acesso em: 05 maio de 2021.

CENPEC. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/cenpec-educacaoeparticipacao-producao/wp-content/uploads/2015/06/tendencias_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 03 maios de 2021.

CHELOTTI, Rosângela Ruas. **Formação continuada**: uma experiência no sistema municipal de ensino de Campo Grande, MS. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/semad/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/5008cefor.pdf>>. Acesso em 28 de ago. 2021.

COELHO, Lígia Martha Costa. História (s) da educação integral. **Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>>. Acesso em 13 maio 2021.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**. v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9804/11376>>. Acesso em 08 maio 2021.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Mercado de letras, 1995.

DEMO, Pedro. Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande - MS. **Inclusão Social**. v. 3, p. 97. 105, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1634-Texto%20do%20artigo-2335-1-10-20160324.pdf >. Acesso em 12 maio 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. 120p.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DOMINICE, Pierre. **Learning for ourlives**: usingeducationalbiographieswithadults. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. In: **Tempo social**. vol.11 no.2 São Paulo Oct. 1999.FFLCH - USP Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000200013&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 06 maio de 2021.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2021.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em Tempo Integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? Londrina, 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em 03 maio 2021.

FERRETTI, Celso João *et al.* Escola pública em tempo integral: O Profic na rede estadual em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 76, fev. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1049/1057>>. Acesso em 03 mai. 2021.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antonio.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988. p. 17-34.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre, RS, Artmed, 1994.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

FRANCO, Itamar A. C. **Mensagem Presidencial de 1993**. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1992. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 06 maio de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, Lilliane Miranda. GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas - RAE Artigos**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. Mai/Jun. 1995.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf>. Acesso em 03 jul. 2021.

CONNELLY Jean, MICHAEL F. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

JOSSO, Marie–Christine. Histórias de Vida e Formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Tradução: Maria Helena Menna Barreto Abrahão – uFPel.

JOSSO, Marie–Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

JOSSO, Marie–Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, Marie–Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 285

JOSSO, Marie–Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

JOSSO, Marie–Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

KRUG, Flávia Suzana. **A importância da leitura na formação do leitor.** In: REI: Revista de educação do ideal. v. 10, n. 22, jun./dez. 2015. Disponível em <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1730/1/PDF%20-%20Felipe%20Pereira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 08 maio 2021.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental, considerações sobre os conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Revista Investigaciones UNAD.** v. 14, n. 2, p. 55-73. Jul/Dez. 2015. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>>. Acesso em 03 jul. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto) biográfica-** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** 19, p. 20-28, 2002.

LOMBA, Bräkling Katia. **Sobre Leitura e a Formação de Leitores:** Qual é a Chave que se Espera? Disponível em:< <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E->>. Acesso em 28/mai/2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto.** Brasília, vol. 22, n. 80, p. 137-160, 2009.

MELLO, Dilma. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. <Gpnep.blogspot.com/p/pesquisa-narrativa.html. Acesso em 14 de setembro de 2015.

MENDES, Conrado Moreira. **A pesquisa on-line:** potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. Hipertextos, n. 2, p. 1-10, 2009.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral:** análise do processo de implementação em Campo Grande. / Vânia Lúcia Ruas Chelotti. – Dourados, MS: UFGD, 2015.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Educação pela afetividade: considerações para futuros professores. In: ENRICONE, Délcia (Org.) **Professor como aprendiz:** saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 41-60.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto.** Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Claudia S. **Avaliação da aprendizagem na educação on-line:** aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. Recife: Edufpe, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. São Paulo/Natal: Paulus/EDuFRN, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, Maria Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com>>. Acesso em 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. De la “ilusión” a la “conversión” biográfica: un debate sobre el trayecto de Pierre Bourdieu con las Historias de Vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La Investigación (Auto) Biográfica en Educación: miradas entre Brasil y España**. Porto Alegre/Granada: ediPuCRS/Editorial universidad de Granada, 2014. p. 226-242.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação** São Paulo: Triom. 2004.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 2 pp. 329-343. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>>. Epub 21 Nov 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Bloch Editores, 1986.

ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: **XI Semana de Extensão**, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 19 a 23 de outubro de 2015. Disponível em: <<file:///C:/Sones%20Lei/Sones/Cap%C3%ADtulo%202/narrativas.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2021.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb., 1986. Disponível em: <https://depts.washington.edu/comgrnd/cecli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf>. Acesso em 03 jul. 2021.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Geysa. Lendo e seduzindo, ou o enfrentamento literário. In: FREITAS, Maria Tereza A.; COSTA, Sergio Roberto (Org). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Editora UFJF. 2002, p. 65-69.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVALL, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. In: **Educação em Revista**. Artigo. Versão impressa ISSN 0102-4698. Educ. rev. vol.30 no.1 Belo Horizonte jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100005>>. Acesso em: 06 maio de 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores. 2004. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre / Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. <https://books.google.com.br/books?id=Ax_qftC2S VcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 07 maio 2021.

TENO, Neide Araujo Castilho. **Rememorando Trajetórias: docência e identidade do professor em formação**. (Tese de doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2013. 240 p.

TENO, Neide Araujo Castilho. **Narrativas de trajetórias docentes e a construção de identidade do professor**. Curitiba: CRV, 2020 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, Paula Perin, GALLEGO, Rita de Cássia e SILVA, Vivian Batista da. Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 462-485, maio/ago. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS/MESTRADO UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Mestrado da professora Sones Lei Aparecida Domingues Cintra com o projeto intitulado provisoriamente “ PRÁTICA DE LEITURA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA: CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS ORAIS”, desenvolvida por Sones Lei Aparecida Domingues Cintra. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno (UEMS/Dourados), a quem poderei contatar/consultar caso seja necessário, por meio do telefone [\(67\)999714374](tel:(67)999714374) ou pelo endereço eletrônico cteno@uems.br.

Afirmo, ainda, que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e sim, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

A professora pesquisadora esclareceu os objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é: dar visibilidade às histórias da prática de leitura dos professores das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria procurando reconhecer nas experiências o processo de ensino que promovem as competências de leitura.

Assegurei também de que não serão abordados temas estritamente pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e uso das informações por mim oferecidas respeitam aspectos étnicos e morais, limitando-se ao objetivo da pesquisa anteriormente informada.

Minha colaboração se fará por meio de entrevista – conduzida *online* com a coleta dos registros em gravação audiovisual.

Professor (a) Entrevistado (a) : _____ e-mail: _____

Nº celular: _____ Disciplina: _____

EE _____

Assinatura e Data

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS/MESTRADO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Campo Grande- MS, 29 maio de 2020
Exmo. Senhora Alessandra Ferreira Beker
Coordenadora de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Sul - CFOR/SED

Apresentamos a mestranda **Sones Lei Aparecida Domingues Cintra** do Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área De Concentração Estudos Linguísticos/Mestrado; Linha de pesquisa Linguística Aplicada da Unidade Universitária de Campo Grande/MS (UEMS).

Esclarecemos que a mestranda ingressou em 2020, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Neide Araújo Castilho Teno e desenvolverá a pesquisa intitulada “Práticas de leitura de professores das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria: crenças reveladas nas narrativas orais”.

Informamos a vossa senhoria que a referida professora pesquisadora viabilizará sua pesquisa realizando a metodologia de entrevista audiovisual em três escolas da autoria, Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, Escola Estadual Neyder Sueli e Escola Estadual Professor Henrique Cirylo Correa sendo dois professores de cada escola, um(a) professor(a) de Língua Inglesa e um(a) de Língua Portuguesa, com o fito de recolha de narrativas orais acerca de práticas pedagógicas de leitura. As narrativas coletadas constituirão informações de estudo, sem denominações de nome de escolas ou nome de professores, conservando assim a ética na pesquisa.

Agradecemos a valiosa contribuição à pesquisa da mestranda que ora apresentamos e ao desenvolvimento e aprofundamentos de estudos sobre formação de leitores.

Atenciosamente,


Prof^ª. Dra. Neide Araújo Castilho Teno
Graduação/Pós Graduação/UEMS
Matr.: 99665024

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno
Prof^ª SENIOR do Mestrado Acadêmico em Letras – UEMS

ANEXO C – RESPOSTA/AUTORIZAÇÃO CFOR PARA PESQUISA NAS ESCOLAS DE AUTORIA



Ofício n. 2448/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 17 de Julho de 2020.

Senhora Coordenadora,

Em atenção à solicitação de autorização e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo à realização do projeto de pesquisa **Práticas de leitura de professores das escolas de educação em tempo integral – escola da autoria: crenças reveladas nas narrativas**, a ser desenvolvido pela mestranda Sones Lei Aparecida Domingues Cintra.

Segundo o projeto da pesquisa, o corpus será construído a partir do relato de três professores de Língua Portuguesa e três de Língua Inglesa, atuantes nas escolas EE Waldemir Barros da Silva, EE Neyder Sueli e EE Professor Henrique Cirylo Correa.

No entanto, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas escolas selecionadas:

- aprovação do gestor das escolas e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver professores, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, a SED sugere que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 0462.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

À Senhora
Profa. Dra. SUZYLENE DIAS DE ARAÚJO
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Av. Dom Antônio Barsosa, n. 4155, Bairro José Abrão
79115-898 - Campo grande/MS

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa para a realização da análise do projeto de pesquisa sobre a temática **"PRÁTICA DE LEITURA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA: CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS ORAIS"** com a finalidade de contribuir como sujeito colaborador, para a realização da Dissertação de Mestrado desta acadêmica, respondendo a entrevista.

Eu, _____ da EE
_____ no Município de
_____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa.

Tenho conhecimento que trata-se de recolha de material para subsidiar o Trabalho do Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras sob a orientação da professora Dr^a. Neide Araújo Castilho Teno. O acesso aos dados brutos somente será permitido aos sujeitos envolvidos com o estudo e ao Comitê de Ética da UEMS. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Assinatura do professor (a)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS, ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LINHA DE PESQUISA – ENSINO DE
LINGUAGENS**

Entrevista

1- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome Completo do entrevistado: _____

E-mail: _____

Nº celular: _____ Casado(a) () Solteiro (a) () Divorciado ()

Local de Trabalho: _____

Fone da EE: _____ Município: Campo Grande - MS

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () 18 a 30 anos () 31 a 45 () acima de 45

Tempo de atuação como professor(a): () 03 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos

Disciplina de atuação: _____

Você conhece o Projeto Pedagógico das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral – Escola da Autoria da sua escola ? () Sim () Não

2- DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nível de formação profissional

() Graduação - Qual: _____

Pós-Graduação

() Especialização – Qual: _____

() Mestrado – Qual: _____

() Doutorado – Qual: _____

3-Comente como foram seus primeiros contatos com a leitura, e, ao longo da sua vida? Você tem lembranças do que? Família, lugares, pessoas, cheiro? Relate (narre detalhadamente) momentos importantes da sua aprendizagem de leitura.

4. Trazendo à memória o tempo de escola, fale sobre suas lembranças de leitura na alfabetização, no ensino fundamental e médio. Há alguma história da literatura, livro, cartilha, professor (a), pessoa que possa ter te marcado de alguma forma em sua formação leitora? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência.

5. Voltando para a memória atual, como você trabalha a leitura na sua prática pedagógica? Você acha que sua trajetória de aprendizagem com a leitura ajudou na sua docência de hoje?

6. Você conhece a proposta das escolas de educação integral em tempo integral - Escola da Autoria? Você sempre trabalhou com esta perspectiva? Como você define a Escola da Autoria?

7. A Escola de Educação Integral em Tempo Integral - Escola da Autoria tem provocado mudanças em suas práticas de leituras? Cite algumas para nós. Cite alguma temática que você explora na leitura, que antes você não trabalhava.

8. O que a Escola da Autoria difere da Escola Regular no que se refere ao ensino?

9. A Escola da Autoria trabalha sob quais perspectivas: () com projetos? () com pesquisas? () Com planejamento coletivo? () com atividades individuais? () outras modalidades? () todas essas modalidades? Comente como é desenvolvido este trabalho.

10. A Escola da Autoria provocou alguma mudança na escola como um todo? Por exemplo:

11. E na sua prática pedagógica? O que ou como?

12. Relate sobre as atividades de leitura que estagiários ou monitores desenvolvem na sua escola, caso tenham essa proposta de trabalho.

13. Qual sua opinião sobre essa parte do título da minha pesquisa "CRENÇAS REVELADAS NAS NARRATIVAS ORAIS"?

14- Você gostaria de comentar algo que acredita ser relevante e que não foi abordado nessa entrevista?

Agradeço sua colaboração,
Sones Lei Aparecida Domingues CINTRA
(PPGL/UEMS/CG)

APÊNDICE B – TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEÚDOS E UNIDADES DE REGISTROS

Professora: Ana Paula Faustino de Oliveira (Ave: Arara) - Inglês – Escola Ipê Roxo

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Arara Questionário escrito
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	Acima de 45 anos
	- Tempo atuação funcional	11 a 20 anos
	- Disciplina que ministra	Língua Inglesa
	- Nível de formação Profissional	Pós-Graduação
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	Conheço
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	<ul style="list-style-type: none"> - O meu contato com a leitura foi por meio do meu pai, sempre estava lendo, gostava de ler jornal e livros com fatos históricos. Ele sempre comprava livros para eu ler e dizia para eu trocar a TV por uma leitura do jornal. - Na escola tive uma professora de História e Geografia que incentivou os alunos a leitura, que junto com a professora de língua portuguesa realizavam uma roda de leitura. - Eu tive duas colegas que também liam e relatavam as histórias como "Sabrina" na época e outros diversos livros - Acredito que o incentivo em casa, com colegas e na escola ajudaram aprimorar e buscar novas leituras para ampliar a minha profissão.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- Na escola tive uma professora de História e Geografia que também incentivou os alunos a leitura, ela junto com a professora de língua portuguesa realizava uma roda de leitura. Eu tive duas colegas que também liam e relatavam as histórias. Na época uma lia "Sabrina" e a outra diversos livros. Também gostava de frequentar a biblioteca municipal para a leitura dos livros do escritor "Monteiro Lobato".
	- Crenças da docência atual com a leitura	- Eu procuro sempre interagir com os alunos sobre os livros de sua preferência, então busco trocar idéias sobre o tema, abro um espaço durante a aula para ouvi-los.

	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	- Eu conheci a proposta no final do ano de 2019 quando a escola recebeu a proposta de tornar-se Escola da Autoria. É a primeira vez que trabalho com esta perspectiva. - A Escola da Autoria tem como objetivo o protagonismo do aluno, foco nele para descobrir e desenvolver outras habilidades além da escrita e leitura escolar. - O professor tem que ser capaz de interagir, engajamento com projeto e novas aprendizagens.
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	- O fato de desenvolver projetos a partir da escolha dos temas pelos alunos. Eles são responsáveis para a elaboração, pesquisa e desenvolvimento.
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	- Provocou mudanças de leitura. Textos com abordagens em interdisciplinaridade: um avanço na educação e tecnologia e ensino. A Escola da Autoria busca trabalhar com as competências socioemocionais, então busco leituras para compreendê-las e desenvolver.

Entrevista Oral

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Arara Entrevista Via Skype
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	Acima de 45 anos
	- Tempo atuação funcional	11 a 20 anos
	- Disciplina que ministra	X
	- Nível de formação Profissional	Mestranda

	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	Conheço. A SED enviou uma orientação no ano passado, inclusive fizemos algumas adequações e enviamos para a Secretaria, e foi aprovado no final do ano, pois faltava a parte sobre o ensino com tecnologias.
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Os primeiros contatos foram em casa, porque o meu pai gostava de realizar leituras, pois na época dele liam-se jornais e ele gostava de livros. Depois eu passei para a escola, onde tive professores que gostavam e incentivaram a leitura, eu acredito que foi isso que me fez gostar da leitura. E procuro repassar para os meus alunos, no dia a dia e nas aulas, não é porque sou da área de língua inglesa que não vou levar para eles informações, sempre levo informações referentes a leitura. Mas o que me fez gostar mesmo foi em casa, meu despertar foi dentro de casa. - Ele não lia para mim, mas procurava incentivar, ele até falava para trocar a Sessão da Tarde por um livro ou jornal, era até bacana, e tinha também na época Biblioteca Municipal onde você tinha o livre acesso, você ia lá e fazia a leitura, podia ler na biblioteca ou eles emprestavam livros para você levar para casa e depois devolver também.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- a professora da escola contava histórias e lia também. Ela até assinava revistas, que na época nós não tínhamos, e elas procuravam estar sempre à frente, realizavam rodas de leitura, de contação de história e nos incentivaram bastante, foi na época do Monteiro Lobato, só não tivemos incentivo para realizar teatro das histórias, mas a contação de histórias escritas, ela realizava em sala de aula e fora, levavam a gente para ir embaixo do Pé de Manga que tinha na escola fazíamos uma roda de leitura. - No ensino médio, tive o incentivo das colegas, tinha uma que lia aquela novela “Sabrina” e uma outra, filha de professores, que gostava muito de ler livros, então ela comentava com a gente, mas não contava o final e nos incentivava a realizar a leitura. - Então, no fundamental tinha aquela série “Vagalumes”, e tinha o livro “Menino de Asas”, foi um que marcou bastante, que eu gostava muito. Quando chegou no ensino médio, tinha uma professora de Literatura, que levou para nós o “Meu Pé de Laranja Lima”, e eu gostei muito da leitura dele, era bem interessante, e depois teve até a novela, eu acredito que por ter tido contato com o livro, eu até assisto, mas não consigo encontrar a mesma essência que há no livro.
	- Crenças da docência atual com a leitura	- A trajetória com a leitura, essa aproximação com a leitura, ajudou a ser hoje uma professora que trabalha a leitura porque quando você tem um contato com o livro você percebe até aquele aluno que os pais fazem leitura para eles, que eles gostam de realizar uma leitura na sala de aula. O que eu passo para eles é, tem que ser livros para idade deles e que eles gostem, então assim não adianta pegar lá Dom Casmurro e jogar para eles, se não fala a linguagem deles, se eu não chamar atenção deles antes, ele não vai se interessar, ele não vai nem querer ler algo assim. E eles sempre perguntam “É Obrigatório?”, então você fala assim “Não, não é obrigatório a leitura. ”, mas você tem que incentivar de alguma forma. - Trabalharia Dom Casmurro no Ensino Médio, só que você tem que ter uma linguagem para eles, porque eu tenho alunos de diferentes culturas, eu tenho um aluno que o pai acha que ler não é interessante, eu tenho um aluno que não vai fazer o Enem. E aí tem o contrário, tem o aluno que ele sabe que tem que ler Dom Casmurro, tem que saber as obras literárias, porque ele tem algo lá na frente. Então eu tenho que trabalhar a linguagem, como que eu vou incentivar esse aluno a realizar uma leitura? De que forma? - Como professora de língua inglesa, eu procuro levar para eles textos com imagens, e sempre com a turma no início do ano eu procuro trabalhar com textos curtos, já ensinando a parte básica, o que eles têm que reconhecer dentro de um texto, para eles já irem tomando o gosto pela leitura. E principalmente a imagem, eu exploro bastante a imagem com eles, porque senão eles ficam olhando e não tem nenhum interesse, eu fico perguntando para eles, o que aquela imagem significa, falo para eles localizarem o

		nome do autor, tentar entender pelo menos pela imagem que está representada no texto. E começo com textos curtos, mas que tenham imagem.
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	- É a primeira vez que eu trabalho na “Escola de Autoria”, e o projeto tem duas formas, a de tempo integral, que é do Ensino Fundamental, e a de autoria, que é do ensino médio. Mas é a primeira vez que eu trabalho com esse projeto, mas conheço a proposta, e o principal é o aluno, é fazer com que ele se desenvolva, por exemplo igual aquele filho a saia da mãe, mas ela quer que ele solte saia e caminhe, essa é a proposta da escola de autoria, que o aluno não fique tão dependente do professor, ele busque as respostas, ele seja o protagonista. E nas aulas remotas, tem alunos que você verifica essa parte, eles não desenvolvem tanto na sala de aula quanto agora, ele tem uma aprendizagem diferente, porque eles buscam, eles pesquisam, você vai conversando com eles e eles vão interagindo, vão se soltando mais, mas o principal dela é desenvolver o aluno, o protagonismo deles e trabalhar com projetos, o aluno tem que participar de projetos, para ele estar preparado para a vida em sociedade.
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	- tudo que é trabalhado com os alunos é contextualizado, não tem como trabalhar com eles se não for de forma contextualizada, até mesmo apresentação de um texto um, livro, você pode gravar um vídeo explicando como realizar, a forma como ele vai desenvolver a leitura, localizar o título, localizar palavras, porque na língua inglesa ele fala assim “Eu não sei”, mas na realidade ele sabe, na realidade ele tem conhecimento, porque ele não tem a compreensão que na língua inglesa as palavras podem ser trabalhadas soltas, aí ele fala “Não, eu não sei”, ele sabe, só que ele não compreende a questão da gramática, ele pensa que tudo é no gramatical, mas não é, por isso é interessante também trabalhar com imagens.
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	- Teve, porque eu tive que buscar leituras, principalmente na questão dos sócios emocionais, trabalhar o sócio emocional do aluno. E agora tem uma parte de gamificação também, é um assunto que pelo nome, “gamificação”, a gente pensa que é só games, mas não é, também serve para você desenvolver as aulas com perguntas e charadas, então é um outro estilo de aula, não somente com os jogos jogos digitais. E a leitura, nesse início de ano letivo, eu comecei a explorar o seguinte: o que eles entendiam sobre texto, o que que eles compreendiam, qual gênero que eles gostam, porque você tem que mostrar para ele, o que ele gosta e também, porque aparecem textos do gênero “música” no ENEM? Ele tem que saber realizar essa leitura, textos clássicos também, ele tem que observar e saber que o que é repassado para ele não é aleatório, tudo tem um significado.

Professor: Antônio Geraldo Teixeira Júnior (Ave: Tuiuiú) - Inglês - Escola Ipê Amarelo

Categories das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Tuiuiú Questionário escrito
--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	31 a 45
	- Tempo atuação funcional	3 a 10 anos
	- Disciplina que ministra	Inglês
	Nível de formação profissional	Especialização
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	
	- Crenças da docência atual com a leitura	
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	

Questionário Oral

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Tuiuiú Entrevista Via Skype
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	43 anos
	- Tempo atuação funcional	5 anos e 1 mês

	- Disciplina que ministra	Língua Inglesa
	Nível de formação profissional	
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	Conheço o PPP da escola, nós tivemos várias formações a respeito, passamos estudando muito, discutindo muito, conversando muito, criticando bastante, procurando entender da melhor forma e acho que eu conheço bem. Na escola integral é, ela foi implantada o ano passado na escola, mas eu acredito que no segundo semestre de 2018, a gente já começou a buscar algumas ideias para trabalhar na escola integral, porque acredito que a secretaria já havia comunicado, feito alguma coisa do gênero
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Eu posso falar para você que eu sempre vi, muito, meu pai lendo jornais, eu tenho uma lembrança boa do meu pai lendo jornais e revistas sempre, todo dia e minha mãe lia muitos livros, inclusive para gente, criança, e eu lembro de histórias que ela lia da Agatha Christie e a gente se encantava com os mistérios do detetives e os crimes, li muitos livros também infantis das histórias da Disney, Monteiro Lobato, sempre tive contato com os livros dele também, eu tenho até hoje aqui comigo, na minha casa, “O Pequeno Príncipe”, que eu ganhei ainda criança e é um livro que eu acho incrível, comprei uma edição nova para os meus filhos, mas eu guardo esse meu com carinho. Eu tive um professor no colégio, em Bauru, no Colégio São José, eu esqueci o nome completo dele, mas ele é autor de vários livros de poemas, poesias e histórias também, e ele fez um livro que se chamava “O Sapato que Sabia Andar”, e eu lembro muito bem da história, perfeitamente, e até teve uma apresentação teatral nessa escola, não foi o meu ano, era o ensino médio que apresentou, mas isso fica muito presente na minha cabeça, eu lembro demais. Outra influência boa, meus tios também sempre foram muito de leitura, toda a casa que a gente ia na família tinha muitos livros, e a minha avó materna também lia jornal, de ponta a ponta, até completar os seus 93 anos, ela lia todos os dias e criticava, indagava, perguntava, comentava e mesmo se ela tivesse sozinha, ela perguntava para o jornal, e então essas influências existiam. Os livros do Ziraldo também, quando criança li todos, gosto muito e meu favorito é “Flicts”, história da cor cáqui, que eu acho muito legal, é uma história dessa cor que não se encontrava, porque ela não era nem cor fria, nem quente, nem primária, nem secundária, então ela passa o livro inteiro se indagando que cor ela é, e no fim ela descobre que ela é a lua, a cor da lua é caqui, é muito bonita, muito legal, também é um livro que eu quero comprar para os meus filhos agora, acho que eles estão numa idade boa para ler. E no ensino médio eu sempre li, porque os professores pediam, exigiam que a gente fizesse trabalhos, aos 16 anos eu escrevi uma série de poesias e uma foi premiada e foi publicada no jornal da escola, então eu tive bastante contato com leitura e escrita. Depois quando eu fiz o curso de Direito, que foi a minha primeira formação, eu tive que ler exaustivamente e quando concluí o curso, ainda fiz duas pós-graduações em Direito, uma em Garantias Constitucionais e Direitos Difusos e Coletivos, e fiz também o curso preparatório na Fundação do Ministério Público que também me exigiu muita leitura, e desse tempo para cá eu simplesmente peguei uma certa resistência com livro, é incrível isso, é engraçado, já no último ano da Faculdade de Direito, comecei a dar aula de inglês, mas a influência para eu lidar com um segundo idioma era música, filme, seriado, televisão e programas de televisão, muito pouco livro, mas quando eu estudava língua inglesa eu também tive que ler bastante, porque os professores pediam no curso a gente fazia relatórios e também fizemos apresentação de teatro, porque era uma escola que tinha um teatro dentro dela mesmo, uma escola de idiomas que tinha um teatro, então a gente apresentou Romeu e Julieta, a gente apresentou Cats com uma superprodução, e eu sempre ligado na música cuidava do som e da iluminação, eu ficava mais no backstage, no fundo, e de uns tempo para cá eu comecei a fazer leituras mais voltadas à área profissional mesmo, e porque eram demandas do trabalho, não por prazer e sinceramente quando eu tenho algum tempo livre e eu até penso em ler, que aqui em casa nós também temos muitos livros, a Adriana gosta muito de ler, minha mulher, mas eu opto por encontrar um filme e não um livro, sinceramente

		de uns tempos para cá ocorreu um distanciamento do livro, mas as leituras existem, toda semana a gente tem formação, tem e-mail para ler, tem trabalhos para fazer, eu fiz a disciplina de Língua Portuguesa para estrangeiros no mestrado, como aluno especial, e a gente teve que fazer várias leituras, até para poder apresentar o trabalho final, mas realmente a leitura, hoje, ela é mais por demanda profissional, do que por prazer na minha vida.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	Então na escola, no início da alfabetização e no processo do fundamental, eu não me recordo de ter uma cobrança com leitura, mas eu acredito que a gente tinha que ler os livros que os professores passavam, com ajuda sempre dos pais, porque eu pude contar com essa ajuda e sozinho não conseguiria ter feito, mas não foi um peso para mim, foi muito prazeroso, agora a partir do momento que eu fui para o ensino médio, que nós tínhamos as literaturas obrigatórias para prestar o vestibular, eu posso dizer que não foi fácil ler todas as literaturas que a gente era obrigado a ler e relembrar para poder fazer uma prova difícil, cheia de cobranças. E tem um livro também, que eu até esqueci o nome do autor, mas que eu tive que ler e me marcou, porque eu tive que ler e achei tão chato, era incrivelmente descritivo em cada detalhe, chama “Clara dos Anjos”, tem uma cena que a Clara entrava numa sala e ele descrevia a costura da roupa dela, que era um vestido de bolinhas, que coisa chata, e você com 16 anos querendo fazer tanta coisa, mas enfim, no ensino médio o processo foi um pouco mais doloroso, mas ao mesmo tempo me servia de inspiração, porque foi o momento que eu acabei escrevendo, como eu te falei que eu escrevi, fui premiado, tive minha poesia que chamava “A Tempestade” publicada no jornal da escola, eu estudava no Objetivo, em Bauru, que era uma escola enorme e tinha muitos alunos, então teve uma abrangência legal, e daí para frente só leituras obrigatórias, no curso de direito muito livro para ler, e assim por diante. Agora na infância, eu me recordo de ter muito prazer lendo, muito mesmo, a gente tinha muitas coleções para ler em casa, algumas vinham acompanhadas de disco, então a gente podia fazer a leitura e ouvir o áudio ao mesmo tempo com o narrador, então era uma coisa muito gostosa de se fazer, porque inspirava todo o Imaginário infantil, naquela época os filmes da Disney não chegavam aqui no Brasil com tanta fidelidade, lançava nos Estados Unidos e demorava 5, 6, 7 anos para chegar aqui no Brasil, então a leitura era o que a gente tinha de mais próximo.
	- Crenças da docência atual com a leitura	Faz, mas eu não uso livros, eu tive uma experiência no começo da carreira na rede, eu levei vários Readers da Cambridge para escola, eles estão lá na biblioteca, são livros em três níveis diferentes, têm A1, A2 e B1 que é a tabela europeia para para identificar o nível de inglês, e eu fiz um trabalho com 7º ano, com 8º ano e 9º ano, na época eu dava aula pra 6º e 7º, os anos iniciais, mas eu encontrei muita dificuldade com os alunos em relação ao vocabulário, a falta de vocabulário, a compreensão das estruturas gramaticais no meio do texto para fazer sentido, foi muito difícil de trabalhar e eu gostaria de ter conseguido até desenvolver uma independência nos alunos na hora de conduzir leituras em inglês, mas foi muito complicado, e esse ano a gente não teve essa oportunidade, porém, apesar da pandemia e das atividades a distância, quase toda atividade pedagógica complementar que eu envio, eu trabalho um pouco de gramática, vocabulário, coloco um glossário para os alunos poderem se situar também, porque eu entendo a dificuldade que todos estão passando e a deficiência até que eles têm, porque esse ano teve uma alteração no currículo, então eu coloco depois da série de exercícios que cobra mais gramática, eu coloco sempre um texto, um exercício de interpretação desse texto e eu peço que os alunos produzam um texto, nem que seja em português, sobre alguma coisa que eles acharam interessante na leitura desse texto ou alguma ideia que surgiu a partir daquele texto, então é assim que eu trabalho. Eu cheguei, com um oitavo ano, de fazer uma parceria com a professora de história, porque eu tenho uma série de livros de literatura inglesa e ela estava ensinando a Revolução Industrial na Inglaterra, por coincidência naquele dia que ela falou para mim “Aí tá tão difícil ensinar para os alunos do oitavo ano A Revolução Industrial.”, eu falei “Poxa, eu tô com o livro do Oliver Twist, de Charles Dickens na minha mochila.”, ela falou “Sério?”, eu falei “É.”, é um Reader de Cambridge que também, não, não é da Cambridge, acho que é da Penguin, ele é um resumo, é a história mas muito mais enxuta do que é o original e em uma linguagem mais jovem, porque é para você trabalhar com adolescentes, tem algumas

		<p>ilustrações e ele tem o áudio book também, que eu tinha um arquivo no pen drive, no meu carro, então o que eu fiz, a partir dessa dessa conversa com ela, eu levei o livro para sala de aula, toquei o áudio book e fui mostrando as ilustrações do livro e explicando como era a vida na Inglaterra naquela época, tudo que aconteceu com a Revolução Industrial, com o trabalho infantil e o trabalho da mulher, dentro da indústria que era uma mão de obra relativamente barata, e ao final desse livro vinha uma série de exercícios que são divididos em capítulos, então você podia trabalhar capítulo por capítulo e no final de tudo, tinha um breve resumo da vida do Charles Dickens e da história da Inglaterra nesse período, então casou perfeitamente para o conteúdo dela e a gente já trabalhava, talvez você saiba isso até, mas o Henrique Cyrillo, a gente sempre trabalha em conjunto, os professores são incríveis, a gente consegue, mesmo não tendo planejamento junto, no mesmo horário, a gente consegue em conversas rápidas na sala dos professores, a gente consegue se juntar e desenvolver algum projeto juntos, então esse acho que foi o trabalho mais interessante que eu fiz com leitura e que surtiu efeito e eu fiz em 3 anos seguidos com ela, porque depois da primeira vez ela falou “Ó, tá chegando a hora da gente usar aquela história sua, hein?”, e eu falo “Legal, vamos lá, professora Fabiana”, e é isso.</p>
	<p>- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria</p>	<p>Trabalho a leitura, mas eu não uso livros, eu tive uma experiência no começo da carreira na rede, eu levei vários Readers da Cambridge para escola, eles estão lá na biblioteca, são livros em três níveis diferentes, têm A1, A2 e B1 que é a tabela europeia para para identificar o nível de inglês, e eu fiz um trabalho com 7º ano, com 8º ano e 9º ano, na época eu dava aula pra 6º e 7º, os anos iniciais, mas eu encontrei muita dificuldade com os alunos em relação ao vocabulário, a falta de vocabulário, a compreensão das estruturas gramaticais no meio do texto para fazer sentido, foi muito difícil de trabalhar e eu gostaria de ter conseguido até desenvolver uma independência nos alunos na hora de conduzir leituras em inglês, mas foi muito complicado, e esse ano a gente não teve essa oportunidade, porém, apesar da pandemia e das atividades a distância, quase toda atividade pedagógica complementar que eu envio, eu trabalho um pouco de gramática, vocabulário, coloco um glossário para os alunos poderem se situar também, porque eu entendo a dificuldade que todos estão passando e a deficiência até que eles têm, porque esse ano teve uma alteração no currículo, então eu coloco depois da série de exercícios que cobra mais gramática, eu coloco sempre um texto, um exercício de interpretação desse texto e eu peço que os alunos produzam um texto, nem que seja em português, sobre alguma coisa que eles acharam interessante na leitura desse texto ou alguma ideia que surgiu a partir daquele texto, então é assim que eu trabalho. Eu cheguei, com um oitavo ano, de fazer uma parceria com a professora de história, porque eu tenho uma série de livros de literatura inglesa e ela estava ensinando a Revolução Industrial na Inglaterra, por coincidência naquele dia que ela falou para mim “Aí tá tão difícil ensinar para os alunos do oitavo ano A Revolução Industrial.”, eu falei “Poxa, eu tô com o livro do Oliver Twist, de Charles Dickens na minha mochila.”, ela falou “Sério?”, eu falei “É.”, é um Reader de Cambridge que também, não, não é da Cambridge, acho que é da Penguin, ele é um resumo, é a história mas muito mais enxuta do que é o original e em uma linguagem mais jovem, porque é para você trabalhar com adolescentes, tem algumas ilustrações e ele tem o áudio book também, que eu tinha um arquivo no pen drive, no meu carro, então o que eu fiz, a partir dessa dessa conversa com ela, eu levei o livro para sala de aula, toquei o áudio book e fui mostrando as ilustrações do livro e explicando como era a vida na Inglaterra naquela época, tudo que aconteceu com a Revolução Industrial, com o trabalho infantil e o trabalho da mulher, dentro da indústria que era uma mão de obra relativamente barata, e ao final desse livro vinha uma série de exercícios que são divididos em capítulos, então você podia trabalhar capítulo por capítulo e no final de tudo, tinha um breve resumo da vida do Charles Dickens e da história da Inglaterra nesse período, então casou perfeitamente para o conteúdo dela e a gente já trabalhava, talvez você saiba isso até, mas o Henrique Cyrillo, a gente sempre trabalha em conjunto, os professores são incríveis, a gente consegue, mesmo não tendo planejamento junto, no mesmo horário, a gente consegue em conversas rápidas na sala dos professores, a gente consegue se juntar e desenvolver algum projeto juntos, então esse acho que foi o trabalho mais interessante que eu fiz com leitura e que surtiu efeito e eu fiz em 3 anos seguidos com ela, porque depois da primeira vez ela falou “Ó, tá chegando a hora da gente usar aquela história sua, hein?”, e eu falo “Legal, vamos lá, professora Fabiana”, e é isso.</p>

		<p>a “Escola da Autoria” seria a escola embasada no protagonismo do aluno, tendo o professor como motivador de pesquisas ou orientador talvez em algum desenvolvimento de projeto e não como professor que dá palestra, seria o aluno encontrar, dentro de cada disciplina, algo que causa o interesse de aprender ou que desperte alguma vontade de pesquisar, de ir atrás e despertar o senso crítico, trazer coisas novas, porque os alunos conseguem descobrir muito mais do que a gente sabe e apresentar para turma e às vezes para a escola inteira, então criar até um posicionamento de didática, digamos assim, uma desenvoltura no falar, de estar na frente dos outros e expressar o seu ponto de vista, embasar a pesquisa com projetos e leituras que eles tenham feito antes, desenvolver como estruturar um banner, fazer citações de artigos que foram lidos, bem por alto eu entendo a “Escola da Autoria” assim, o aluno sendo o responsável por sua própria aprendizagem, eu entendo isso.</p> <p>- a temática, no caso da escola integral, ela faz com que você explore mais, mude alguma, te dá essa liberdade. Com certeza, eu não sei, sinceramente eu não sei, o quanto isso, para a coordenação e para direção e para secretária não é interessante, mas para mim, como professor, eu acho esses momentos assim, e para os alunos eu acredito que seja também, eu acho que esses momentos são os mais legais na aula, quando o aluno te pergunta uma coisa, dentro do conteúdo que você tá passando, seja depois de ler um parágrafo ou um texto, que fale sobre a rotina de alguém ou ver alguma imagem, uma foto de uma viagem que você fez ou de algum lugar que eles gostariam de conhecer, quando o aluno te pergunta aquilo e você tem oportunidade de sair do teu plano de aula e ter uma conversa totalmente diferente do que você pensou, é onde a aula é mais produtiva, para eles e para você, para o professor e para os alunos, e eu acho que a escola integral permitiu isso em relação ao tempo de aula que a gente tem. Então antes você falava “Não, não, agora não, nós não podemos tocar nesse assunto agora, vai ficar para um outro momento.”, agora com o acréscimo de hora-aula por semana, a gente teve essa liberdade, agora eu não sei até onde essa maleabilidade é interessante para secretaria, para direção e para a coordenação, não sei se isso fere algum preceito que é imposto à eles, agora para mim, como professor, esses momentos são mágicos, eu adoro quando acontece e eu não me preocupo com o conteúdo em si, porque tá todo mundo ganhando daquela experiência, daquela conversa que surgiu no meio da aula, todos, inclusive a gente como professor, eles falam cada coisa que a gente fica surpreso.</p> <p>- trabalhar na perspectiva de projetos, pesquisa, apresentação... Planejamento coletivo, ainda é surreal, pelo menos na nossa escola não foi possível desenvolver um plano de planejamento coletivo, talvez se esse ano tivesse sido um ano regular, talvez fosse até tentado, mas não foi possível, e é uma demanda, todos os professores acham que isso é importante, mas os professores, que são até das mesmas áreas, têm dificuldade em estar na escola no mesmo momento para ter o planejamento coletivo. Se conversa muito, se guardam informações ou os professores interagem em grupos de WhatsApp, alguma coisa assim, para poder desenvolver um trabalho em grupo, em conjunto, mas sentar junto para fazer o planejamento, isso ainda não aconteceu em nenhuma área, nem biológicas, nem exatas, nem humanas, dentro da nossa escola. Talvez em outra “Escola da Autoria” isso tenha sido possível, mas no Ipê Amarelo não foi.</p>
	<p>- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular</p>	<p>Na escola integral é pura interdisciplinaridade, ela foi implantada o ano passado na escola, mas eu acredito que no segundo semestre de 2018, a gente já começou a buscar algumas ideias para trabalhar na escola integral, porque acredito que a secretaria já havia comunicado, feito alguma coisa do gênero.</p> <p>a “Escola da Autoria” seria a escola embasada no protagonismo do aluno, tendo o professor como motivador de pesquisas ou orientador talvez em algum desenvolvimento de projeto e não como professor que dá palestra, seria o aluno encontrar, dentro de cada disciplina, algo que causa o interesse de aprender ou que desperte alguma vontade de pesquisar, de ir atrás e despertar o senso crítico, trazer coisas novas, porque os alunos conseguem descobrir muito mais do que a gente sabe e apresentar para turma e às vezes para a escola inteira, então criar até um posicionamento de didática, digamos assim, uma desenvoltura no falar, de estar na frente dos outros e expressar o seu ponto de vista, embasar a pesquisa com projetos e leituras que eles tenham feito antes, desenvolver como estruturar</p>

		<p>um banner, fazer citações de artigos que foram lidos, bem por alto eu entendo a “Escola da Autoria” assim, o aluno sendo o responsável por sua própria aprendizagem, eu entendo isso.</p> <p>Eu acredito que na escola integral os alunos desenvolvam essa habilidade de ir atrás do que se interessa, do que gosta e até de entender que ,mesmo que ele não tenha afinidade com aquele conteúdo, com aquela matéria, ele precisa desenvolver, para que ele seja protagonista da vida dele, do futuro, para que ele tenha um projeto de vida, tudo isso, no fundo, vai ajudá-lo a ser um adulto muito melhor, do que as pessoas eram antigamente com aquele ensino repetitivo, que todo mundo tinha que decorar aquela coisa e nada se perguntava fora da caixinha. Hoje os alunos indagam o professor com muita mais substância na fala, eles não perguntam porque são bobos, lógico que tem aqueles que são tímidos e não falam nada ou tem aqueles que não se interessam muito e também entra por um ouvido e sai pelo outro, mas a grande maioria, eu consegui perceber isso ao longo desse 1 ano e meio de escola integral, que tudo que eles fizeram de pesquisa e trabalho que foi apresentado, ficou muito sedimentado na cabeça deles, dos alunos, então eles aprenderam com propriedade, eles não aprenderam por repetição, não decoraram, eles realmente internalizaram tudo que eles pesquisaram e passaram para os outros alunos e os professores. Então eu acredito que nesse ponto a escola integral tenha realmente permitido o desenvolvimento melhor.</p>
<p>Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino</p>	<p>- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria</p>	<p>Trabalho a leitura, mas eu não uso livros, eu tive uma experiência no começo da carreira na rede, eu levei vários Readers da Cambridge para escola, eles estão lá na biblioteca, são livros em três níveis diferentes, têm A1, A2 e B1 que é a tabela europeia para para identificar o nível de inglês, e eu fiz um trabalho com 7º ano, com 8º ano e 9º ano, na época eu dava aula pra 6º e 7º, os anos iniciais, mas eu encontrei muita dificuldade com os alunos em relação ao vocabulário, a falta de vocabulário, a compreensão das estruturas gramaticais no meio do texto para fazer sentido, foi muito difícil de trabalhar e eu gostaria de ter conseguido até desenvolver uma independência nos alunos na hora de conduzir leituras em inglês, mas foi muito complicado, e esse ano a gente não teve essa oportunidade, porém, apesar da pandemia e das atividades a distância, quase toda atividade pedagógica complementar que eu envio, eu trabalho um pouco de gramática, vocabulário, coloco um glossário para os alunos poderem se situar também, porque eu entendo a dificuldade que todos estão passando e a deficiência até que eles têm, porque esse ano teve uma alteração no currículo, então eu coloco depois da série de exercícios que cobra mais gramática, eu coloco sempre um texto, um exercício de interpretação desse texto e eu peço que os alunos produzam um texto, nem que seja em português, sobre alguma coisa que eles acharam interessante na leitura desse texto ou alguma ideia que surgiu a partir daquele texto, então é assim que eu trabalho. Eu cheguei, com um oitavo ano, de fazer uma parceria com a professora de história, porque eu tenho uma série de livros de literatura inglesa e ela estava ensinando a Revolução Industrial na Inglaterra, por coincidência naquele dia que ela falou para mim “Aí tá tão difícil ensinar para os alunos do oitavo ano A Revolução Industrial.”, eu falei “Poxa, eu tô com o livro do Oliver Twist, de Charles Dickens na minha mochila.”, ela falou “Sério?”, eu falei “É.”, é um Reader de Cambridge que também, não, não é da Cambridge, acho que é da Penguin, ele é um resumo, é a história mas muito mais enxuta do que é o original e em uma linguagem mais jovem, porque é para você trabalhar com adolescentes, tem algumas ilustrações e ele tem o áudio book também, que eu tinha um arquivo no pen drive, no meu carro, então o que eu fiz, a partir dessa dessa conversa com ela, eu levei o livro para sala de aula, toquei o áudio book e fui mostrando as ilustrações do livro e explicando como era a vida na Inglaterra naquela época, tudo que aconteceu com a Revolução Industrial, com o trabalho infantil e o trabalho da mulher, dentro da indústria que era uma mão de obra relativamente barata, e ao final desse livro vinha uma série de exercícios que são divididos em capítulos, então você podia trabalhar capítulo por capítulo e no final de tudo, tinha um breve resumo da vida do Charles Dickens e da história da Inglaterra nesse período, então casou perfeitamente para o conteúdo dela e a gente já trabalhava, talvez você saiba isso até, mas o Henrique Cyrillo, a gente sempre trabalha em conjunto, os professores são incríveis, a gente consegue, mesmo não tendo planejamento junto, no mesmo horário, a gente consegue em conversas rápidas na sala dos professores, a gente consegue se juntar e desenvolver algum projeto juntos, então esse acho que foi o trabalho mais interessante que eu fiz com leitura e</p>

		que surtiu efeito e eu fiz em 3 anos seguidos com ela, porque depois da primeira vez ela falou “Ó, tá chegando a hora da gente usar aquela história sua, hein?”, e eu falo “Legal, vamos lá, professora Fabiana”, e é isso.
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	- Houve uma mudança na escola em si, mas desde quando eu entrei no Ipê Amarelo, cinco anos e meio atrás, eu já vi muito e aprendi a trabalhar essa “Escola da Autoria”, sem ter o título de “Escola da Autoria”, a nossa escola sempre foi muito protagonista nesse aspecto, quando eu entrei eu fui muito bem recebido, eu via já nas reuniões que os professores conversavam entre si assim “Poxa esse trabalho de história, a gente podia desenvolver alguma atividade de arte, por exemplo a gente vai tá falando sobre o Egito”, então os meninos faziam as esculturas, como se fossem os artesanatos de egípcios, tivemos apresentações que ele se fantasiavam de egípcios, e isso contou ponto para aula de história e para a aula de arte, ou para aula de geografia para falar do clima, do tempo, da agricultura e tudo mais. Então eu acho que é uma escola que sempre despontou nesse aspecto, eu acho até que a nossa escola serviu de laboratório para secretária, para poder desenvolver este tipo de projeto da “Escola da Autoria”, oficialmente.

Professora: Diuza Weis Brum Gama (Ave: Seriema) - História - Escola Ipê Roxo

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Profª Diuza Seriema Questionário escrito
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- Acima de 45
	- Tempo atuação funcional	- 21 a 30 anos
	- Disciplina que ministra	- História
	- Nível de formação Profissional	- Especialização
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	- Eu já trabalhei bastante tempo em Escola de Tempo Integral, porém, Escola de Autoria, estou este ano. Eu conheço a proposta da Escola de tempo Integral porque fiz alguns cursos.
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para	- Tenho lembranças de quando aprendi a ler. Morávamos no sítio e fomos estudar eu tinha 8 anos. Lembro da minha prof Eva Mugart, que ensinava em uma sala com duas turmas, primeiro e segundo ano. Entrei naquela sala e logo aprendi a ler. Essa prof, marcou minha vida. Descobri com ela a arte de juntar as letras. Essa descoberta foi como se eu estivesse descobrindo as Américas.

	uma prática de leitura, os primeiros contatos.	
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- Quando era adolescente gostava muito de ler gibi e tinha também as revistas de fotonovela, eu amava aquelas histórias. E depois veio o período que eu lia muito Sabrina. Era bom demais. -Outro tempo de leitura que também marcou minha vida, foi no ensino médio, que na época era o Magistério. Eu gostava muito de literatura. Muitos livros que li, ficaram na lembrança. Como o Cortiço, Escrava Isaura, o Menino de Engenho
	- Crenças da docência atual com a leitura	- Eu tenho 22 anos de sala de aula. Sempre trabalhei leituras com meus alunos. Por muitos anos eu levava para a sala de aula, fragmentos de textos, livros, gibis (para Ensino Fundamental). Trabalho com a revista escola, indico alguns textos e trabalho muito com leituras de notícias do momento com a pesquisa na <i>Internet</i> . Eu tenho certeza que a leitura me ajudou muito para chegar onde eu estou e falo isso para meu alunos sempre que tenho oportunidade.
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	- Na minha maneira de pensar, é levar o aluno a ser protagonista de sua própria história. É uma construção. Eu sempre tive esse entendimento da necessidade do aluno ir além do conhecimento escolar. Sempre defendi o conhecimento do mundo ao seu redor, da construção do saber. Falo sempre que cada aluno deve buscar seus sonhos; fazer escolhas certas; pensar sempre nos valores importantes para a via; ter sempre determinação e nunca esquecer da auto estima.
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	- Hoje tenho um pouco mais de dificuldades porque o interesse dos alunos é mais pelo celular. - A escola regular, eu entendo que ela está focada no receber, passar o conhecimento. _ A escola de autoria foca no construir o conhecimento. Mas eu quero aqui defender que muitos professores construíram o conhecimento com os alunos, mesmo não estando em uma Escola de Autoria. Professores que foram à luta para construir o conhecimento dos seus alunos a partir de uma pesquisa, de entrevistas, de estudos de caso, etc. E eu fui uma delas. O que diferencia, é que hoje, é uma proposta de governo.
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	- Eu entendo que o ouvir o outro é de uma importância sem tamanho para a vida das pessoas. O falar revela muito. Como professora gosto muito de ouvir meus alunos. - Quando fiz especialização em História Regional, escrevi sobre a Organização do Assentamento da Colônia Conceição, e tudo foi levantado com a história oral.
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	- A Escola da Autoria leva o professor a sair de onde sempre esteve. Hoje para entendermos melhor a nossa realidade temos que buscar conhecimentos. - Estamos sempre aprendendo. Mas eu, na minha maneira de pensar, já trabalhava muito dos projetos propostos pela Escola da Autoria, mesmo sem estar lotada em uma Escola da Autoria.

Entrevista Oral

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Seriema Entrevista Via Skype
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- Eu tenho 59 anos.
	- Tempo atuação funcional	- Eu tenho 23, estou fazendo 23 anos.
	- Disciplina que ministra	- História
	- Nível de formação Profissional	- Eu sou pós-graduada em História Regional, o meu curso é história e eu fiz especialização em História Regional específico da história do Pantanal.
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	Eu já trabalhei há bastante tempo com a escola de tempo integral, não sei se você sabe mas nós sempre tivemos escola de tempo integral, era aquela que íamos para lá e ficávamos o dia inteiro, porém a “Escola de Autoria” eu estou trabalhando este ano, e este ano é um ano atípico, então não dá para a gente fazer muitas comparações, pontuar alguma coisa em relação à esse ano, mas eu conheço a proposta de tempo integral, porque fiz alguns cursos, mas na minha maneira de pensar, é levar o aluno a ser protagonista da sua própria história, é uma construção, eu sempre tive esse conhecimento, esse interesse e essa necessidade de levar o aluno a entender, conhecer além da escola, que é o conhecer além mundo, porque não adianta ensinar as letras, precisa saber entender as letras, entender o mundo, entender a proposta da escola, então eu sempre defendi o conhecimento do mundo ao seu redor, a construção do saber, falo sempre que cada aluno deve buscar os seus sonhos, fazer as suas escolhas certas, pensar sempre nos valores importantes da vida, ter sempre determinação e nunca esquecer da autoestima, então esse é o meu conceito, como eu tenho trabalhado todos esses anos, que embora, agora eu estou em uma escola que o governo vai investir para fazer isso, mas muitas vezes eu fiz isso com a garra, levar o aluno a pesquisar, levar o aluno a sair, fazer pesquisa de campo. Eu pesquisei e estudei sobre a colônia Conceição, eu construí a primeira história da colônia Conceição, lá de Nioaque e lá em Nioaque e os alunos que foram para lá, eles não saíram de Bodoquena, por causa de uma briga política que eles tinham, então quando eu tive a oportunidade eu levei meus alunos a conhecer essa história, para conhecer história de Antônio João e conhecer outras histórias, então nós fizemos isso com os nossos esforços, mas hoje eu estou em uma escola que eu quero acreditar que o governo vai investir, mas se não, eu continuo fazendo a minha parte.
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Eu fui para escola e já não era pequena, eu tinha 8 anos e na época a gente morava no sítio, eu estudei numa escola lá em Guia Lopes da Laguna e a minha professora se chamava Eva, e ela dava aula numa escola onde eram 2 turmas em uma sala só, era 1º ano e 2º ano em, e então ela ensinava essas duas turmas, quando eu entrei logo aprendi a ler. Ela marcou minha vida, me ensinou a juntar as letras, e juntar as letras para mim foi como se eu tivesse descoberto a América naquele período, foi muito bom. Eu lembro dela e ainda hoje ela está em Guia Lopes, e ela é a pessoa que marcou minha vida, eu aprendi a ler e foi muito rápido.

<p>Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)</p>	<p>O que me marcou no primeiro momento da minha vida, foi a cartilha “Caminho Suave”, para aprender a ler e tinha um texto lá que era “Sopa de Pedra” e eu sonhava em tomar uma sopa daquela pedra, essa foi uma coisa que marcou logo no começo, então o “Caminho Suave” de vez em quando aparece no Facebook e é exatamente como eu imaginava, mas o que eu escrevi das coisas que me marcaram depois, vamos dizer, do Ensino Médio eu comecei a gostar de literatura, então eu coloquei alguns livros que eu gostei muito de estudar e que até hoje me traz a lembrança, então o primeiro deles foi “O Cortiço”, mas antes eu gostava de ler gibi e naquela época ,o meu marido até fala isso, a gente trocava gibi no cinema, mas eu gostava de ler gibi, depois quando eu fui ficando mocinha, eu comecei gostar de ler as fotonovela que tinham histórias mais românticas, que eu me interessava mais, então lia muito fotonovela em quadrinhos, que hoje em dia não existe mais, mas naquela época era uma coisa muito importante, eu ficava esperando a hora de ler e geralmente quando a gente acabava as coisas de fazer, ou ir a escola, ou à noite, podia ler um pouco das histórias das revistas, e a gente trocava, porque eu sou de uma família pobre, não tinha dinheiro para ficar comprando, então a gente trocava as revistas também. Outra coisa que me marcou foram aquelas leituras, como do “O Cortiço” eu amei, eu ficava imaginando o que tinha debaixo da saia daquelas mulheres, então foi uma história que eu destaquei no meu no meu texto, que era o “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo que revelava aquela realidade que na verdade eu já tinha uma “caída” para essa questão social, porque o livro está relacionado como as pessoas viviam aglomeradas, que hoje são as favelas, mas naquela época isso era, nada mais, nada menos, o que acontece, e hoje a gente vê, fazendo uma comparação de “O Cortiço”, eles estavam mais marcados por uma fantasia, os desejos amorosos, e umas brigas familiares, mas hoje a gente vê essa realidade muito além, do crime, da maldade. Outro livro que eu amei, e ficou na minha mente e depois, bem depois mesmo, eu pude ver a novela foi “A Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães, era uma história que encantava, só de ver a sombrinha, como nós imaginávamos aquela sombrinha, aquelas roupas redondas e depois a gente pode ver na novela tudo que a gente já tinha na cabeça, dos livros que a gente lia quando era adolescente. Outro livro que eu gostei muito, eu li e me apaixonei foi “Menino de Engenho”, do José Lins do Rego, ele fala do drama da família, das estruturas da família, porque na verdade ele vai contar sobre uma família que o filho teve grandes conflitos quando era adolescente e desestruturou a família, então hoje quando eu paro, penso e vejo aquela história, nós vemos isso na nossa sociedade, quantos dos nossos alunos não tem pai, não conhece o pai e vai para o mundo do crime e da violência, está retratada tudo aqui nesse livro, a questão das estruturas da família. E o último que eu coloquei aqui, e que eu sempre falo, eu sempre tenho esse ditado, e sempre falo para os meus alunos quando tem um fato meio esquisito, eu falo “ ai que Triste Fim de Policarpo Quaresma”, “O Triste Fim de Policarpo Quaresma”, esse livro ele é de Lima Barreto, e ele trata da questão do drama de um funcionário público, e a gente vê também na nossa realidade, quantos funcionários públicos têm grandes problemas e dificuldades e esse livro vem retratar.</p>
<p>- Crenças da docência atual com a leitura</p>	<p>Então era o que eu gostava, o que me encantava naquela época, que eu lia e nem parava para refletir, mas com essa pesquisa até parei um pouco, fiz uma análise, uma abordagem, foi bom.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acho que as experiências que eu tive com relação a leitura, eu acho que serviu para enriquecer a minha vida, aquilo que eu fui formando, aquilo que fui contribuindo com a sociedade, aquilo que comecei a avaliar e analisar. - Claro, muito. Eu coloquei que eu tenho 22 anos quase 23,e sempre trabalhei leitura com os meus alunos, por muitos anos eu levava o material para a sala de aula, em muito tempo das minhas aulas eu fazia recorte de texto, recorte de historinha, e quando o aluno terminavam uma atividade, eu já pegava e levava aquele recorte e colocava em cartolina, papel cartão, essas coisas e dava para eles, e ali eles liam, gostavam de ler aquelas coisas, eu sempre fiz com os meus alunos e lá na minha escola mesmo, tem uma estante de Gibi e eu percebo que eles gostam, eu quase não levo gibi, mas por muito tempo eu trabalhei com séries iniciais, eu trabalhei com gibi, eu trabalhei mostrando algumas coisas, alguns pontos que não eram muito relevantes, mas eu sempre trabalhei, com revista também. Hoje eu tenho mais dificuldade em trabalhar essas questões, porque eles estão muito focado na internet, muito focados no celular, eles não estão mais focando nessa questão, se você der um livro para eles lerem, como antigamente você podia tirar esses

		livros e contar, por exemplo, a história do Brasil, história da escravidão, você levava e eles até liam, hoje em dia não, hoje tem que levar fragmentos, você tem que mostrar na internet algum e-mail, você tem que dar alguma coisa para ele focar, direcionada para eles lerem, senão eles não vão ler, mas eu faço lá na minha escola, e não sei se universidade hoje defende isso, mas eu coleciono revistas de história, elas trazem muitos documentos, eu tenho caixas, daquela de serviço lá da escola, é um arsenal meu, eu falei para eles “Quando eu me aposentar, eu entrego para o próximo professor.”, mas eu levo pra sala e eles gostam, das curiosidades sobre a história, tem muitas coisas boas, então levo para eles, pelo menos uma vez no bimestre eu levo minhas caixas para sala de aula, eu tenho um dia que consigo fazer isso, mas eu confesso que não é tão fácil, era mais fácil, hoje já está mais difícil essa questão da leitura do papel, do livro.
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	- Eu coloquei que planejamento coletivo, a gente faz em uma reunião, por exemplo, quando é um planejamento coletivo na escola a gente trabalha em questão de conteúdo, o planejamento coletivo que nós estamos fazendo esse ano, não é em questão de conteúdo, mas é questão da organização, que é de uma maneira geral, não se refere a uma disciplina ou duas disciplinas, então a gente senta na quinta-feira e “Qual que é a proposta para essa semana? Como que nós vamos trabalhar? Quais vão ser os procedimentos? Como vai ser o atendimento?”, então já tem uma proposta para isso, mas não seria em relação ao planejamento do conteúdo, porque a proposta da escola de ensino integral, ela fala que nós temos que fazer o dia de planejamento, que é o dia de alinhamento, mas que os alunos vão para casa com uma atividade e ficam os professores planejando e organizando. A gente faz tudo isso online, mas ele é um pouquinho diferente esse ano por causa da diferença da nossa realidade.
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	- a escola regular sempre se focou no estudo, no conteúdo e no saber, uma questão conteudista, focada no passar o conhecimento, levar aquilo para o aluno. A “Escola de Autoria”, vai focar nessa construção do conhecimento, eu entendo que seria levar o aluno a entender, mesmo este ano, e mesmo nós professores a entender o aluno, entender a dificuldade do aluno, trazer o aluno para perto, e não passar o conteúdo por passar, e a gente está vivendo isso, hoje alunos que sumiram da escola nós estamos correndo, tentando achar esse aluno e fazer esse aluno se encontrar, para ver se ele não perde o ano. Mas eu coloco aqui, que quero defender muitos professores, que construíram o conhecimento com os alunos, mesmo não sendo “Escola de Autoria”, eu defendo esses professores, porque são pessoas que foram à luta para construir o conhecimento de seus alunos a partir da pesquisa, a partir da entrevista, a partir do estudo de campo, e eu fui uma dessas pessoas que fez, então eu acredito que a “Escola de Autoria”, ela nos dá essa proposta de pesquisa, de construção, entrevistas e de construir o saber, então hoje eu defendo esses professores que mesmo estando na escola regular fazem isso, eu sei que tem muitos que não fazem, e que era preciso ter uma escola para fazer todo mundo fazer, porque agora, estando nós na “Escola de Autoria”, quem não quiser assumir a proposta da escola tem que ir para outra, mas essa é a vida.
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	- Eu coloquei aqui que como está sendo meu primeiro ano na “Escola de Autoria”, eu não tenho como responder essa pergunta, mas eu coloquei que eu gosto muito das leituras que fazem o aluno pensar nele, e aqui eu citei alguns autores, não sei se seria o que a “Escola de Autoria” defende, mas eu acho que é uma temática boa, eu citei Paulo Freire, Emília Cipriano e Augusto Cury, que leva o aluno a fazer uma análise, uma reflexão e uma mudança de comportamento, de atitude e ir a frente e que leva o professor, também, a pensar nele mesmo e a entender seus propósitos, então por isso eu citei esses autores e essa leitura, mas não que eu tenha conseguido fazer com os meus alunos esse ano, porque esse ano foi um ano... Então eu não posso dizer para você que eu trabalhei com os alunos dessa maneira, mas eu tenho na minha mente, na minha cabeça que essas leituras de levar o aluno, de fazer com que o aluno entenda o seu objetivo dentro sociedade, qual o seu papel, o que tem que fazer para melhorar, eu acho que seria alguns fatores que eu poderia levar para eles, ou então outras leituras, de repente, eu vou conhecer mais no decorrer da história, porque esse é o primeiro ano.

<p>- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente</p>	<p>- A pesquisa é uma maneira de construir, é uma maneira de construção, e eu fiz, depois eu vou falar aqui um pouco também, eu fiz todos os meus trabalhos da pós-graduação em pesquisa oral, não teve outro jeito, e eu defendi para os meus alunos o quanto é importante a pesquisa da história oral, uma vez eu fiz um projeto, não sei se dá tempo de eu falar isso, mas eu fiz um projeto com os meus alunos, eu trabalhava sociologia naquela época, eu pegava umas aulas a mais e eu peguei sociologia, e eu fui trabalhando essa questão de valores, de conhecimento, da valorização do ser humano enquanto ser humano, e fiz uma pesquisa com os meus alunos, lá na colônia Conceição, porque a colônia Conceição era “a menina dos meus olhos”, e eu fiz uma pesquisa, e assim era muito fácil, muito tranquilo e muito gostoso, mas nós chegamos à uma conclusão muito forte, para os meninos “O que você gosta, de ficar ou de namorar sério?”, e a maioria dos meninos queriam ficar, e as meninas, algumas queriam ficar, algumas queriam namorar, mas mudando a pergunta “Com quem você casaria? Com quem você fica, ou com quem você namora? ”, e ninguém casaria com quem ficava, então qual foi a avaliação que eu fiz disso, como nós vamos falar para os nossos alunos que vamos continuar na mesma que a sociedade impõe, nós temos que mudar.</p> <p>- eu coloquei que eu gosto muito das leituras que fazem o aluno pensar nele, e aqui eu citei alguns autores, não sei se seria o que a “Escola de Autoria” defende, mas eu acho que é uma temática boa, eu citei Paulo Freire, Emília Cipriano e Augusto Cury, que leva o aluno a fazer uma análise, uma reflexão e uma mudança de comportamento, de atitude e ir a frente e que leva o professor, também, a pensar nele mesmo e a entender seus propósitos, então por isso eu citei esses autores e essa leitura, mas não que eu tenha conseguido fazer com os meus alunos esse ano, porque esse ano foi um ano... Então eu não posso dizer para você que eu trabalhei com os alunos dessa maneira, mas eu tenho na minha mente, na minha cabeça que essas leituras de levar o aluno, de fazer com que o aluno entenda o seu objetivo dentro sociedade, qual o seu papel, o que tem que fazer para melhorar, eu acho que seria alguns fatores que eu poderia levar para eles, ou então outras leituras, de repente, eu vou conhecer mais no decorrer da história, porque esse é o primeiro ano.</p> <p>- Houve uma mudança, porque a nossa escola o ano passado, a gente já vem trabalhando uns três ou quatro anos a escola integral, não “Escola de Autoria”, esse ano que é “Escola de Autoria”, a gente estava em escola integral do ensino fundamental, mas olha não estou querendo puxar saco da direção, coordenação e equipe pedagógica, mas nós temos uma equipe pedagógica de direção, coordenação e este ano nós temos mais os coordenadores de áreas e eles fazem um trabalho brilhante, muito competente o trabalho deles como gestores da escola, então o que a gente já tem sentido, eu estou lá há dez anos, mas o que temos sentido, que essa equipe que nós temos lá, esse ano mudou bastante, mas mudou porque o governo colocou aquela “bendita” prova e espalhou a turma, que eu não concordei, mas tudo bem, porque nós já tínhamos uma equipe muito coesa, que já trabalhavam ali em torno de 6 ou 7 anos, aí espalhou e chegaram outros professores, mas quando esses professores chegaram, eles já sabiam o que era a “Escola de Autoria” em tempo integral, e que eles teriam que trabalhar dessa maneira, teve professor que não quis e pediu remoção e conseguiu, então acho que isso é bom, acho que o professor, quando acha que não dá conta então tem que ir procurar um outro onde ele dá conta, porque a “Escola de Autoria” requer mais do professor, quer queira, quer não, apesar do que eles prometem que iriam pagar mais, mas não pagaram e o trabalho aumentou, mas tudo bem faz parte.</p> <p>- Na minha prática pedagógica eu entendo que eu tive que trabalhar mais no coletivo, porque até o ano passado a gente tinha uma equipe, um grupo, sempre teve um grupo, geralmente eu me identifico mais com os professores de história, de filosofia ou sociologia, que é da minha área, e aí a gente fazia aquela “panelinha”, porém esse ano eu acho que tivemos que desenvolver um trabalho mais em termo de escola, então eu acho que na minha prática aumentou o grupo que eu trabalhava, tivemos que interagir mais com todos, inclusive com as questão de que esse ano nós, até janeiro, fevereiro e março, que nós estávamos todos juntos, mas inclusive até com as pessoas que trabalham fora, porque até março tivemos aula e a alimentação foi diferente, os alunos que tinham que servir as pessoas que trabalham lá fora, a gente interagiu muito mais, porque eles precisaram mais de ajuda e a gente ter que ir, três dias eu fico na</p>
--	---

		escola o dia inteiro, então a gente teve que interagir mais, até mesmo com as pessoas que trabalham na escola, não só os professores. Foi uma coisa que eu posso dizer que mudou.
--	--	---

Professor Flávio Cabreira dos Santos (Ave: Papagaio) - Geografia - Escola Ipê Roxo

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Papagaio Questionário escrito
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- 31 a 45 anos
	- Tempo atuação funcional	- 03 a 10 anos
	- Disciplina que ministra	- Geografia
	- Nível de formação Profissional	- Doutorado
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	- Logo que fui chamado para o concurso a escola onde atuo não era autoria, porém, já se direcionava, pois sempre buscávamos trabalhar com os alunos de forma interdisciplinar, orientando-os a tomar decisões, etc. Ao ser implantada a autoria, essa ação ficou clara, e adentrou ao currículo a disciplina Pesquisa e Autoria onde o aluno tem que ter aulas sobre metodologia científica, porém, com a chegada da pandemia, isso não foi possível.
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Os primeiros contatos com a leitura foram na escola pública, um livro chamado A Ilha Perdida, o qual gostei por ser de Aventura. Posteriormente, no decorrer dos ensinos fundamental II (Colegial) e médio (Científico), as leituras passaram ser rotineiras na disciplina de Literatura, porém, não me recordo muito. Acredito que a Ilha Perdida ficou na minha memória por ter sido o primeiro que me fez viajar no pensamento. Na Graduação, as leituras estavam sempre ligadas ao Urbano e Climatologia, os quais me seguem até a atualidade.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- Os primeiros contatos com a leitura foram na escola pública, um livro chamado A Ilha Perdida, o qual gostei por ser de Aventura. Posteriormente, no decorrer dos ensinos fundamental II (Colegial) e médio (Científico), as leituras passaram ser rotineiras na disciplina de Literatura, porém, não me recordo muito. Acredito que a Ilha Perdida ficou na minha memória por ter sido o primeiro que me fez viajar no pensamento. Na Graduação, as leituras estavam sempre ligadas ao Urbano e Climatologia, os quais me seguem até a atualidade.

	- Crenças da docência atual com a leitura	- Algo que aprendi com uma professora que se tornou minha amiga no decorrer da vida, é de realizar três leituras sempre de algo que quero saber mais. Um livro não posso fazer 3 leituras, porém, o capítulo que me interessa, esse sim, eu leio 2 ou 3 vezes para tirar dúvidas e ter um novo olhar sobre as escritas. Em sala de aula, na Geografia, não trabalhei leitura, apesar de achar necessário, pois os alunos, muitas vezes, interpretam os textos geográficos de forma errônea.
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	- Trabalhamos os projetos sempre de forma interdisciplinar. As pesquisas, os professores, solicitam aos alunos (muito praticado na disciplina Eletiva onde os alunos escolhem qual tema quer trabalhar e são direcionados a pesquisar sobre a temática envolvida). Posteriormente, os discentes ficam responsáveis pelas apresentações, sob orientações dos professores responsáveis pela eletiva que o aluno está inserido.
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	- Até o momento não mudou minha prática de leitura, pois com um ano conturbado como esse, não pude alterar a rotina dos alunos, devido ao ensino remoto. - Os alunos, na Autoria, são direcionados a se tornarem responsáveis pela absorção do conhecimento. - Na escola regular o professor aplica o conteúdo e posteriormente, cobra por meio de uma avaliação, prova ou apresentação. - Na Autoria, o professor se torna mais um mediador. Aplicamos o conteúdo, mas sempre instigando o aluno a buscar mais sobre o tema, infelizmente, não tivemos a oportunidade de aplicar isso em sala, devido ao isolamento social, e, por meio remoto, ficou difícil. Mas, a proposta, é excelente.
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	- O que faço é utilizar, em algumas aulas, minhas leituras da pós-graduação, tal como, já citei em aula, Landsberg (que foi o primeiro a estudar ilhas de calor em Londres), John Show (que foi o primeiro a construir um mapa de geografia da saúde, mapeando os casos de cólera em Londres), Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (pai da climatologia no Brasil, Francisco Mendonça (responsável pela inserção do termo socioambiental na Geografia), entre outros. - No começo do ano, ainda em sala de aula, eu iniciei minha aula no Ensino Médio sobre tempo e clima, apresentei os conceitos e fui questionando-os sobre o que eles esperavam da aula. No decorrer da aula apresentei os conceitos de ilhas de calor (utilizando Campo Grande como exemplo), o porquê de a arquitetura ter conhecimento geográfico climatológico e os próprios alunos começaram a apontar pontos dos bairros onde moram que a temperatura do ar é mais elevada. Posteriormente, no mesmo contexto, os direcionei a pensarem na seguinte frase: Muitos ribeirinhos sofrem com os processos de inundações dos rios no estado, e Campo Grande, também tem esses impactos, sendo assim, seria o rio o problema ou o homem que ocupou um espaço que não era para ser ocupado. Esse tema gerou uma discussão boa, e eles puderam perceber que mesmo sem ter ainda aprendido os conceitos da geografia, no clima urbano, já os tinham por vivenciá-los em seu cotidiano.
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	- o que faço é utilizar, em algumas aulas, minhas leituras da pós-graduação, tal como, já citei em aula, Landsberg (que foi o primeiro a estudar ilhas de calor em Londres), John Show (que foi o primeiro a construir um mapa de geografia da saúde, mapeando os casos de cólera em Londres), Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (pai da climatologia no Brasil, Francisco Mendonça (responsável pela inserção do termo socioambiental na Geografia), entre outros. - A escola se tornou mais dinâmica e o aluno tem mais espaço para ser ouvido. - Na minha prática pedagógica as aulas se tornaram mais fluidas, pois, eu levo o tema para sala, e vou expandindo o assunto, sempre tentando envolver os alunos. Por exemplo, no começo do ano, ainda em sala de aula, eu iniciei minha aula no Ensino Médio sobre tempo e clima, apresentei os conceitos e fui questionando-os sobre o que eles esperavam da aula.

Entrevista Oral

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Papagaio Entrevista Via Skype
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- 43 anos.
	- Tempo atuação funcional	- Desde 2014.
	- Disciplina que ministra	- Geografia
	- Nível de formação Profissional	- Eu tenho uma pós-graduação em Educação no Campo, que foi uma especialização e eu tenho mestrado e doutorado na área da geografia.
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	- Conheço porque o PPP foi feito em conjunto aqui na escola, então todos nós temos acesso a ele. - Olha, para mim o projeto da autoria é magnífico, esse ano, infelizmente, a gente não pode ver ele muito na prática, por causa da pandemia, mas você incentivar o aluno a pesquisa, é maravilhoso e assim, como eu venho da pós, a primeira coisa que eu queria era pesquisa em autoria, eu tinha uma ideia muito grande para pesquisar em autoria, só que não dá para trabalhar por meio remoto, mas, por exemplo, no início do ano nós fazíamos, eu mudei os meus slides, colocava às vezes algumas imagens, e daquela imagem eu ia desenhando no quadro, a gente ia conversando e tentando buscar sempre o dia-a-dia deles, e isso eu consegui, por exemplo, no 1º ano eu dei uma aula sobre Clima Urbano, e o menino de imediato ele “Olha, eu já tinha percebido que quando eu saio do meu bairro, o meu bairro é mais frio do que esse bairro aqui, e por que esse bairro é mais frio?”, e isso levantou uma discussão, que nós levamos por umas duas semanas discutindo, e eu acho muito gostoso isso, e isso é influenciar eles à pesquisa, direcioná-los à pesquisa. O projeto de autoria, para mim, é magnífico, eu quero que ele vá para frente e que ele se propague pelo Estado, nós precisamos. Quando eu dei aula como professor substituto na universidade, e a gente quando é aluno, a gente não percebe isso, mas eu peguei uma disciplina no primeiro ano na época, que era Geografia Urbana, os alunos entravam na faculdade sem saber o que era Geografia Urbana, sem saber o que era a cidade, e a cidade nada mais é, que um organismo vivo e esse link não era feito para eles, eu ficava olhando assim “Gente, será que, ou eu tive uma boa formação, ou não estou vendo isso hoje na escola.”, e você pedia um trabalho e levava muito tempo para eles aprenderem a fazer um trabalho acadêmico correto e eu acho que a importância maior, da “Escola da Autoria”, é justamente isso, preparar esse aluno para quando chegar no nível superior, ele chegar lá com uma carga muito boa de conhecimento e se aprofundar naquilo que ele escolheu como profissão.
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Foi a “Ilha Perdida”, um livro logo no início, não me lembro se foi 6º ou 7º ano, que eu li esse livro e foi o primeiro contato que eu tive com livro, que na década de 70, para 80, quase não havia essas coisas de acesso a livro, escola, etc. Foi a “Ilha Perdida”, aí depois disso foi a leitura de livros na graduação, já voltados para a minha área e depois, de lá para cá, é só livros técnicos e voltados para minha área de pesquisa. - Olha, é uma coisa assim, bem diferente, eu tive uma professora, a Sonia Oshiro, hoje eu descobri que ela é professora na UCDB, na área da matemática ou economia, não lembro, mas ela me deu aula de geografia e eu aprendi a gostar de geografia com ela, porque em um momento, na 7ª série, e que estava naquele processo de transição, logo começando, que estava recém dividido Tocantins, e ela trouxe uma revista que tinha uma leitura muito bacana que falava todo o histórico, do porque o Tocantins iria passar para a região norte e nessa mesma revista tinha

		um artigo, extenso, que eu li do começo ao fim, acho que eram umas 6 páginas, que falava sobre a migração nordestina, porque meu pai veio neste período de migração com a minha avó, eu costumo dizer que a minha avó, não existe mulher como ela, que meu avô veio do Nordeste sozinho, arrumou aqui um terreno para eles ficarem e ela veio com 17 filhos, durante 30 dias viajando sozinha, com 17 filhos, primeiro ela disse que pegou um barco, da onde ela estava para cidade, aí ela foi de pau de arara até São Paulo e de São Paulo, na época ela veio de Maria Fumaça para cá. Então assim, uma mulher na época com 17 filhos fazer isso, me chamava muita atenção e essa leitura sobre migração para eu entender o que era um pau de arara, o porquê do sofrimento nordestino, e foi aí que eu passei a ver toda essa parte mais geográfica e acabou que eu me tornei geógrafo, inclusive a Sonia Oshiro, eu encontrei com ela em um ônibus, já depois de formado, e eu não a reconheci e ela falou assim “Guri, você não reconhece a sua mãe mais não é?”, porque eu fiquei muito ligado nela nesse período todo de formação de escola, até ela sair da escola, eu era muito grudado nela, era uma japonesa fenomenal, era não, ela é viva ainda.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- Tenho, inclusive hoje eu até me questiono sobre isso, porque na minha época, eu sou de escola pública, e na escola pública eu fiz o Jardim, fiz pré, fiz tudo, quando eu fui para o 1º ano, todos nós no 1º ano, 1ª série na época, nós já sabíamos ler, a gente foi aperfeiçoar a escrita, porque aquelas partes de desenhos, aquelas coisas, ficou lá no “prézinho”, no Jardim, mas no primeiro ano nós sabíamos ler, eu tenho muita recordação disso, foi a professora Izaete que deu aula para mim, e nós entrávamos já sabendo ler no primeiro ano. E isso já não acontece, por exemplo, hoje em dia, porque os meus sobrinhos foram aprender a ler mesmo, já no 2º para o 3º ano, eu não sei se houve alguma alteração no decorrer dos anos, como esse processo está acontecendo, mas hoje eu percebo que a escrita, e a leitura deles estão mais tardias.
	- Crenças da docência atual com a leitura	- como eu trabalho a leitura na sala de aula? O nosso tempo de Geografia em sala é muito pouco, então a geografia permite fazer um link entre a realidade do aluno e o conteúdo geográfico, isso é muito comum na geografia e até melhor, porque o aluno consegue adaptar e adquirir os conceitos com mais facilidade, mas as minhas provas eu tento fazer um pouco mais diferente, por exemplo, o ano passado, no 7º ano, eu montei uma questão para falar sobre mudança de paisagem, onde eu usei um poema chamado “A montanha Pulverizada”, eu juntei recortes de jornal, então o aluno tinha que ler e interpretar para poder responder, e as minhas questões geralmente eu faço aquelas múltiplas escolhas, tipo ENEM com opção 1 opção, 2 Opção 3, aí lá na frente “Olha, 123 verdadeira, 234 verdadeira.”, então eu percebi que eles passaram a interpretar mais o conteúdo que está lá, porque são muito poucos que tiram nota baixa, e eles conseguem, eu já percebi que sempre que eu tenho algo voltado para literatura ou poema, eles reconhecem com mais facilidade a geografia, do que eu chegar lá e colocar “Landsberg disse isso, ou Carlos Augusto Figueiredo Monteiro, disse isso.”, eu não sei se é por causa que ele já vem com a prática de leitura na Língua Portuguesa, que provavelmente isso deve ocorrer, mas eu percebo isso, então eu passei a utilizar mais esses recursos, então eu ando lendo mais, eu ando buscando mais recursos nesses poemas, voltados para a paisagem, cidade, que é onde eu tento tirar a geografia ali para eles.
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	- A Escola Estadual Neyder Suelly Costa Vieira e ela é da autoria, começou esse ano, mas esse ano começou a pandemia.
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	- O aluno parece que tem uma disposição maior na Autoria, eu não sei se é porque nós deixamos eles mais à vontade e a forma de dar aula dá uma mudada, porque começa a ter um maior questionamento sobre o que está passando para eles e eles começam a questionar mais também, eu acho que isso dá uma movimentada muito boa no ensino. O ensino regular é muito aquela coisa assim “Eu tenho dois tempos, eu vou lá, vou sair. Tchau, é isso.”, e aqui eles ficam o tempo todo na escola, muitos alunos procuram a gente fora da hora da aula com dúvidas em cima daquilo que nós estamos procurando fazer, essa semana, esses dias atrás mesmo, eu vi um vídeo de um conhecido meu, ele dá aula naquele ProEnem, no YouTube, e ele falou sobre o Pantera Negra e toda a trajetória por trás do Pantera Negra na área da geografia e eu mandei para eles, e teve umas alunas que ficaram mandando um monte de questões para mim, e eu questionando elas, e eu devolvia em pergunta, e elas me devolveram em respostas boas depois, então é esse diferencial para a Autoria é magnífico, você tem um contato maior com eles.

		<p>- Os projetos são as eletivas, e a gente sempre trabalha de forma multidisciplinar ou individual, mas por exemplo agora nós trabalhamos história e geografia juntos e sempre a temática que o aluno quer, nós lançamos uma enquete e esse aluno escolhe a temática que ele quer, em cima da escolha dele é que nós vamos pensar num projeto, aí esse projeto, depois há um feirão onde o aluno escolhe em qual projeto ele quer trabalhar, porque na eletiva é aonde ele vai ver a pesquisa a fundo, então ele vai ter que pesquisar, ele vai ter que ir atrás, e ele vai escolher aquilo que realmente ele quer fazer, e isso é muito bom, porque é a visão dele, e isso nos tirou da nossa zona de conforto, por exemplo, a “Consciência Negra” nós trabalhamos, agora nesse final de semestre, mas de uma forma diferente, que eles queriam, que era, por exemplo, como ela tá no nosso dia a dia e ela está em tudo, nós temos a culinária, temos na moda, nós temos na música, muita raiz Negra inserida, e foi assim que nós conseguimos trabalhar com eles e tivemos vídeos gravados deles, slide com voz, foi uma produção bem bacana. E no semestre passado, nós trabalhamos o Bairro, eu estava sozinho com eles, e dentro do bairro nós trabalhamos, sem eles perceberem, um risco comunitário, onde eles mapearam, mandaram “N” fotos para nós de ruas com lixo acumulado e o que aquilo ali poderia trazer para saúde, que tipo de risco, foi magnífico, foi muita foto, eu tenho esse arquivo enorme, dentro da pasta da escola, que fica disponível para eles, é muito bom, é uma resposta muito boa, essa parte da eletiva é show.</p> <p>- Sim, movimentamos a escola, o aluno passa a ter um pouco mais de voz, a gente passa a escutar mais eles, eles são mais abertos.</p>
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	<p>- Eu tenho umas ideias na minha mente, só quando voltar presencial. Em relação a pesquisa, por exemplo, o ano passado nós tínhamos com sexto ano, é um projeto que nasceu de uma conversa, se tornou um projeto de “pós doc” de uma conhecida minha, e eu trouxe ela para escola, onde ela trabalhou a bacia do Lajeado, da Nascente à Foz e foi um projeto em parceria com a Universidade Federal e nós fizemos campo com os alunos, veio o ônibus aqui buscou eles, o diretor nos acompanhou, nós fomos em vários pontos do Lajeado e os alunos puderam ter esse contato e surgiu muita coisa boa, teve um grupo que fez jornal ao vivo, passou o vídeo deles no dia da culminância, teve um teatro de fantoche, teve em cartazes, teve maquete construída da bacia, onde estava aglomerado, e assim foi muito gratificante. Hoje eles estão no sétimo ano, sempre que eu toco no assunto, por exemplo, de impacto Urbano ou construção desordenada, eles já têm isso, porque eles viram a realidade no campo. Então isso foi um diferencial, que esse ano na Autoria nós poderíamos estar trabalhando muito mais forte, porém a gente não teve esse tempo hábil, por causa da pandemia, mas aqui quando há os projetos maiores, todos abraçam a causa, então fica bom de trabalhar, porque nós tiramos um momento multidisciplinar e todo mundo trabalha junto com eles.</p>
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	<p>- Conforme eu disse para você, como eu percebi, os alunos têm uma facilidade quando você coloca um poema ou versos para reconhecer a geografia, eu passei a ler um pouco mais sobre esses livros mais voltados para a literatura, para poemas e literatura, porque tem muita coisa da geografia inserida ali, então eu consigo tirar desses trechos e assim conseguimos levar um pouco mais o ensino. O aprendizado deles deu uma melhoria muito grande, eu acho que por ser uma coisa que não é tão técnica, eles têm um conhecimento maior, então assim eu busco muito isso, eu leio reportagem, no início do ano mesmo, sobre o Covid, eu peguei artigos em inglês, eu traduzi, eu trouxe para eles e eles leram, e como estava nesse início da pandemia, só teve nota muito boa. Eu gostei muito da resposta que eles me deram e eu direcionei a minha leitura para além da geografia, porque antes eu somente mais os livros voltados, principalmente para minha área, que é epidemiologia, que é geografia urbana, clima urbano, então eu comecei a sair um pouco disso e comecei a buscar novos recursos que ajudam-se eles, por isso eu fui mais para área de, principalmente quando vejo esses livros de poemas, eu saio folheando até achar algum que eu possa salvar e guardar no meus arquivos.</p>

Professor : Regerson Franklin dos Santos (Ave: Curicaca) - Escola Ipê Branco

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Curicaca Questionário escrito
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- 31 a 45 anos
	- Tempo atuação funcional	11 a 20 anos
	- Disciplina que ministra	Geografia
	- Nível de formação Profissional	- Doutorado
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria	- Conheço. Em 2015 , tivemos uma formação presencial com complementação <i>online</i> pela SED/MS para, em 2016 iniciarmos o "Educar pela Pesquisa" na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva. Trabalhando com 6 turmas, a proposta foi um marco em minha vida e, pelo contexto vivenciando-experienciando, na vida dos estudantes, ainda que os percalços a nós e a eles, tenham sido imensos.
Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Desde criança sempre gostei de leituras, à época, gibis, revistas compradas nas bancas, jornais (adoro o Gazeta Esportiva, depois Lance) e alguns livros infantis. Já no período escolar, passei a amar literatura (algumas, pois tem obras muito "densas"), o que me acompanha até hoje. Como naquela época não existia <i>Internet</i> , todas as direções nos levavam aos livros, e em muitos casos, ao cinema e televisão pois, eram as atrações mais usuais e chamativas. Me recordo sempre de uma série chamada "Cachorrinhos Samba", que tinha vários volumes e eu adorava lê-los...ademais, a professora cobrava resumo e, em certas ocasiões, prova oral. Eu me fascinava com o suspense dessa coletânea. Já na Universidade, a ciência passou a me possuir e eu, devorá-la cotidianamente, lendo inúmeros livros para subsidiar os meus conhecimentos. Também tive uma infância de mitos e contos dos mais velhos, geralmente ao entardecer...cada estória mirabolante que, hoje não faz sentido aos jovens.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- Pelo fato de ter nascido e crescido em uma família desestruturada, havia quase nada de simbologia para eu me identificar, exceção de minha irmã, hoje Pedagoga e licenciada em Letras. Ela sempre lia aqueles romances em série (Sabrina...) e às vezes eu também pegava o livro por curiosidade, para ver o que realmente tinha nele que tanto a deixava fascinada. Naquela época a leitura em voz alta era um dos critérios avaliativos, como também a chamada oral que, excluía totalmente a possibilidade de enganar. Isso me disciplinou muito até hoje, evoluindo no processo de leitura, compreensão, análise e tal.
	- Crenças da docência atual com a leitura	A experiência docente vai evoluindo conforme o passar das aprendizagens, cada dia, cada turma, cada planejamento, é um tijolo que sedimenta nossa vida, e, assim, nossa cidade vai sendo formada, reformada, construída e desconstruída para novamente ser edificada. Eu fazia a leitura conjuntamente aos estudantes, todavia, mais no sentido de acelerar para cumprir os conteúdos e chegar logo aos exercícios. Hoje em dia, saboreio insertos qualitativos com meus jovens e, deixo a eles a construção de suas análises, cada

		qual ímpar. Não resta dúvida que uma boa leitura encanta, hipnotiza e age positivamente na aprendizagem, fundamentalmente, é um instrumento para o docente.
	- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria	<p>- Décadas, séculos de metodologias, epistemologias, conceitos se foram (quebrando paradigmas) e continuam a ir, pois, ainda pairam em nossas ações e atitudes como parte integrante que foi de nossa vida como estudantes, na universidade e atuando profissionalmente. A escola da autoria é aquilo que eu queria para mim se pudesse voltar ao passado. Que dá voz ao estudante, que o coloca ativamente no processo, que o direciona, orienta e media o saber dentro e fora da escola.</p> <p>- Trabalhar a autoria do estudante incide em transformá-lo em um leitor, pois, somente assim poderá ser um escritor e não um farsante que copia e cola = plágio.</p> <p>- O WBS já trabalhava com projetos, muitos inclusive exitosos. Também havia a atuação por área de conhecimento. Com o Educar pela Pesquisa, ampliou esse rol, pois a pesquisa é o meio ao qual o estudante traça o seu percurso de aprendizagem, as metodologias apenas os subsidiam nesse trajeto. As metodologias ativas, projetos e demais ferramentas irão ser apresentados de modo a desenvolver maneiras diferentes de aprendizagem (e suas habilidades e competências). A Teoria da Problematização, Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, Ensino Híbrido, Gamificação, Sala de Aula Invertida etc, são desenvolvidos com resultados práticos nas 4 áreas de conhecimento (além das 4 da BNCC - Base Nacional Comum Curricular -, a escola oferece a Educação profissional)</p>
	- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino das escolas de autoria e regular	<p>- A EE Waldemir Barros da Silva e a EE Manoel Bonifácio foram escolas pilotos em 2016 e, mesmo com a entrada do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - que idealizou a Escola da Escolha como modelo de educação de integral, continuaram com o Educar pela Pesquisa e, assim, diferem sobremaneira das outras escolas de MS que adentraram a essa modalidade. Inclusive muitas delas optaram por seguir somente o padrão ICE que é muito diferente da forma idealizada pelo Prof^o Pedro Demo.</p> <p>- A diferença é praticamente em tudo! A EE WBS já trabalhava de maneira integrada por área de conhecimento, desenvolvendo projetos e com uma sistemática avaliativa que sempre favorecia ao estudante. A Escola da Autoria apenas normatizou o que já desenvolvíamos com <i>módus operandis</i> científico. A estrutura é pensada (planejamento, execução e avaliação) tendo no estudante o centro da aprendizagem, com metodologias ativas diferenciadas para diversificar e otimizar o processo de protagonismo e autoria. Há o preparo holístico, altruísta do estudante para a vida, e não somente para passar no ENEM/Vestibulares.</p> <p>- A formação docente é crucial para o sucesso na e da escola. Para mudar décadas de uma forma de pensar, é preciso, união da universidade com formação continuada, atingindo dessa forma a maioria dos que adentrarão à docência e nela já estão. A mudança de paradigma é uma condição pós-moderna, e não pode a escola continuar nas trevas.</p>
Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	<p>- Trabalhando com 6 turmas, a proposta foi um marco em minha vida e, pelo contexto vivenciando-experenciando, na vida dos estudantes, ainda que os percalços a nós e a eles, tenham sido imensos. Foi uma ruptura com parcela considerável do que eu pensava, aplicava, executava e avaliava, ou seja, me refiz enquanto profissional da educação.</p> <p>- Trabalhamos em 2019, no 3º bimestre, a temática "Água", trabalho que envolveu toda a escola e os componentes curriculares de modo a usar a trans, inter e multidisciplinaridade que, ocorria a todo instante. Nesse sentido, a leitura de textos referentes (direta e indiretamente à água) foi marcante, usando a rotatividade entre estudantes e docentes, ritmos, estilos e narrativas diversas de forma a abranger a totalidade. Inúmeros textos foram resultados dessa sistemática, alguns dos quais, de pura cientificidade que poderiam ser publicados.</p>

	<p>- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente</p>	<p>- Eu fazia a leitura conjuntamente aos estudantes, todavia, mais no sentido de acelerar para cumprir os conteúdos e chegar logo aos exercícios. Hoje em dia, saboreio excertos qualitativos com meus jovens e, deixo a eles a construção de suas análises, cada qual ímpar.</p> <p>- Com certeza. Mais qualidade e menos quantidade, mais prazer e menos burocracia, mais amor e menos tecnicismo são as transições.</p> <p>- Sim, fundamentalmente, a conscientização de que o professor precisa compreender as novas urgências, as novas vicissitudes da educação do século XXI, e esse processo demanda tempo e abertura ao novo, fato que muitas vezes, dificulta o pleno andamento da escola com profissionais que não têm esse perfil.</p> <p>- Individualmente, tive muitas dificuldades com as avaliações e a compilação desses resultados, em que, ainda aplicava a aritmética usual: somar e dividir. Na escola integral e considerando-se os preceitos conceituais, metodológicos e avaliativos das novas filosofias da educação, tive que me desfazer dessa prática e, gradativamente, pensar na avaliação do ponto de vista da heterogeneidade e da inclusão, concluindo que cada ser é único e tem as suas competências e habilidades.</p>
--	--	---

Professora: Ana Flora Nimer Gomes (Ave: Garça) - Língua Espanhola - Centro de Formação Ipê Rosa

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Garça Questionário escrito
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- 31 a 45 anos
	- Tempo atuação funcional	- 11 a 20 anos
	- Disciplina que ministra	- Língua Espanhola
	- Nível de formação Profissional	- Graduação
	- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico e conceito da Escola da Autoria	Conheço as propostas da educação integral em tempo integral pois participei dos primeiros anos da implantação das mesmas no Estado de Mato Grosso do Sul. Ao longo dos 15 anos em sala de aula, sempre havia professores que naturalmente, trabalhavam com o sócio emocional do estudante como respaldo para uma formação integral do aluno;

Dimensão relacionada às crenças	- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.	- Desde criança sempre gostei de ler. Meus pais me incentivaram muito, me presenteando com livros diversos e compras ilimitadas de quadrinhos nas bancas de revistas. Lembro do meu pai me contando histórias para dormir que ele mesmo inventava, e me pedia para criar livros que retratassem as narrativas que me contava. Eu desenhava as personagens que ele descrevia detalhadamente e transcrevia a história em folhas sulfite, furava as bordas com furador e atava tudo com fitas de cetim para acrescentar a minha coleção de livros (como me arrependo de não haver guardado nem os livros que eu ganhava, tampouco os que eu criava). De todos, tenho apenas um que guardo desde os meus 6 anos - Rainbown Brite em uma aventura colorida - livro de imagens lindíssimas e histórias de gênero fantástico que ganhei do meu pai em uma das viagens que fizemos em família a São Paulo, quando meus pais ainda não haviam se divorciados. Como eu amava ler, toda vez que minha mãe ia a São Paulo para fazer compras, lembro que eu esperava seu retorno na casa dos meus avós, louca para saber "o que ela traria para eu ler dessa vez?" Minha mãe trazia inúmeros Almanacões de Férias da Turma da Mônica, do Pateta e Mickey, além de coleções de livros lindos, tão ricamente ilustrados e com narrativas que eu relia incontáveis vezes. Minha adolescência não foi diferente, meu prazer era chegar da escola e ficar no meu quarto, meu universo particular onde eu guardava meus livros, desenhos, CDs e fitas cassete (quem viveu nos anos 80 e 90) sabe o que era ficar ao lado de um rádio gravador, esperando a música que queria, tocar no rádio, apertar o REC e o PLAY ao mesmo tempo para poder gravá-la o torcer para que o locutor não falasse por cima, e pintar nas paredes do quarto (sim, minha mãe era bem permissiva quando o assunto era criatividade), o que eu lia nos livros ou escutasse nas músicas. Nunca tive problemas quanto a censura vinda da minha família em questão de leitura ou filmes. Tudo sempre me era explicado sem o temível "porque sim", como resposta. O melhor cheiro do mundo? Cheiro de livro novo...cheiro de novas possibilidades, cheiro de incontáveis realidades, cheiro de personagens fantásticos, cheiro de histórias, cheiro de ciências, cheiro de atlas recém-aberto, cheiro de enciclopédia Barsa, de "os Maias", de Ensaio sobre a cegueira, de Percy Jackson e os Olimpianos, de Crime e Castigo, cheiro das publicações dos meus avós paternos...cheiro bom. - Minha paixão real pelos clássicos e pela literatura analisada de forma acadêmica só foi incentivada na faculdade de Letras. Professora Anabela Négrier, moçambicana com sotaque português pesado, tão culta, refinada, desenvolta, prolixa... ela falava de forma a parecer estar acima do bem e do mal. Em toda leitura ou conteúdo que passava nos dava detalhes sobre o autor, obra ou período literário que iam além da "aula pela aula". Como era bom reler as obras sob novo olhar! Ela nos ensinou a apurar a análise de cada obra, o encantamento de saber enxergar nas entrelinhas de um livro. Tive o prazer (e a sorte) de tê-la como orientadora durante o trabalho de conclusão do meu curso. ...me apaixonei por Saramago por ela o ter apresentado a mim. Ela foi minha influência para o amor e admiração pelo academicismo e minha inspiração para seguir a jornada da licenciatura.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- ... o incentivo sempre veio de forma externa à escola. Minhas aulas de Língua Portuguesa eram monótonas, sem debates, tudo muito tecnicista como a maioria da metodologia adotada pelas escolas nos anos 80. Eu adorava as professoras, mas detestava as aulas. Os livros eram os clássicos da Literatura brasileira ou portuguesa que crianças de 13 ou 14 anos não tinham/têm maturidade, tampouco extensão vocabular para compreender. Como assim ler Os Lusíadas aos 14 anos? Eu só lia os resumos, fazia a prova, tirava a nota e "passar bem".
	- Crenças da docência atual com a leitura	- Trabalho com a leitura com o objetivo de ir além do aprendizado da Língua Espanhola, sempre é algo que pode levar a reflexões ou rodas de opiniões, com temas atuais e que fazem parte do cotidiano do adolescente. Temas como diversidade, autoconsciência, "padrões" estéticos de redes sociais, a necessidade de aceitação nos grupos de convívio do jovem, etc. A leitura é feita de várias formas, além da leitura de texto verbais escritos, há muita complementação com "leitura" e interpretação de vídeos de música, curtas, fotos e ilustrações. Acredito que essa "preocupação" em oferecer o maior número de possibilidades para que o estudante chegue as suas próprias conclusões através do pensamento crítico, se deve ao fato da minha própria "trajetória" literária, onde a leitura de livros não era suficiente para que questionamentos pessoais me fossem respondidos, precisava ir além, buscando por curiosidades, fontes visuais, biografias, depoimentos,

		entrevistas e tudo o mais que endossasse as reflexões que uma determinada obra levantava, muitas vezes levando a intertextualização e contextualização de outros temas.
- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria		<p>- Ao longo dos 15 anos em sala de aula, sempre havia professores que naturalmente, trabalhavam com o sócio emocional do estudante como respaldo para uma formação integral do aluno, docentes que se preocupavam em ir além da formação acadêmica, e eu, procurava criar projetos e seguir esse mesmo "modelo" educacional, inspirada pelos resultados obtidos junto aos alunos dos meus colegas, mas sempre foi algo "informal", era apenas a forma como o professor, por vontade própria ou baseado em suas próprias experiências trabalhava com seus estudantes. A educação integral veio para sistematizar essas características, que já outrora eram propostas por educadores visionários, como Paulo Freire, onde o aluno deve ser tratado como parte da escola, percebido como ser humano integral, em todas as suas dimensões, não apenas como uma "maquininha" pronta a ficar recebendo informações tecnicistas sem contestar, de forma engessada e fragmentada.</p> <p>- Um exemplo é um texto que o objeto de estudo são vocábulos sobre o corpo humano (conteúdo do 1º ano do EM). Esse texto introdutório utilizado para que o aluno desenvolva como competência a capacidade de apontar e utilizar corretamente as palavras que definem cada parte da anatomia Língua Espanhola, tem como tema transversal os padrões inatingíveis as quais os adolescentes são expostos diariamente pelas mídias sociais. O que é um padrão? Por que ele surge?... além de muitos outros questionamentos que poderão ser feitos utilizando um texto introdutório de conteúdo específico da disciplina de Língua Espanhola. Complemento essas discussões com vídeo musical de um grupo de rock argentino que faz campanha entre os jovens para que fiquem atentos a distúrbios alimentares ligados a necessidade de emagrecer a qualquer custo e ao conceito de beleza ligado à “magreza”. Tal tema, sempre “exposto” na língua ensinada incentiva o debate, a reflexão e ressalta constantemente os vocábulos que eram o objeto do conteúdo da disciplina. Esse tema rende um projeto junto aos professores de educação física e biologia sobre saúde, auto estima e cuidados pessoais e estende-se para filosofia, com debates sobre “o conceito do que se entende por belo”.</p>
- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino nas escolas de autoria		<p>- A escola da autoria trabalha em parceria com instituições preocupadas em desenvolver as dimensões e eixos socioemocionais, através da aplicação de rubricas, de aulas de projetos de vida e de pós-médio, onde o aluno vê a possibilidade de conhecer, organizar-se e traçar seu próprio caminho, com evolução claramente notada por quem participa dela, em todas as dimensões que fazem parte do ser humano em formação.</p> <p>- No período de 2017 a 2019, as escolas de autoria tinham como principal diferencial além da carga horária estendida e a oferta da disciplina de Língua Espanhola, a educação integral como pilar, a formação integral do aluno em todas as suas dimensões. A escola da Autoria objetiva ser referência em qualidade de educação, contribuindo para a formação de um jovem “autônomo, competente e solidário” como propõe o próprio documento do ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação -, um estudante pronto, que saia do Ensino Médio capacitado para o convívio na sociedade contemporânea.</p> <p>- As escolas de períodos estendidos oferecem aos seus estudantes disciplinas e propostas educacionais pautadas nos jovens em si e no seu projeto de vida, formação para a vida excelência acadêmica e o desenvolvimento das competências do século XXI, que vão além das “matérias obrigatórias” da BNCC. Além da disciplina alicerce desse modelo de escola, o Projeto de Vida, há oferta das aulas de eletiva, pós médios, tutoria (administrada pelos professores ou funcionários da escola) e clubes (criados e orientados pelos próprios alunos durante o intervalo entre períodos). A partir de 2020 todas as escolas do estado do MS, passaram a oferecer, além da Formação Geral Básica a parte diversificada que antes foi projeto apenas das escolas de período integral, independente da carga horária que a escola adota.</p>

Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino	- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria	
	- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente	

Entrevista Oral

Categorias das Dimensões (UCs)	Subcategorias Dimensionais (URs)	Prof Garça Entrevista Via Skype
Dimensão relacionada à trajetória profissional	- Faixa etária	- Eu tenho 41 anos, sou de 79.
	- Tempo atuação funcional	- Olha, eu comecei na educação em 2005, que foi meu último ano de faculdade, mas como concursada do Estado, eu fiz aquele concurso de 2005 e eu tomei posse em 2006, junho de 2006, então no Estado, já estou a 20 anos na Educação no Estado, saí de sala de aula em 2019, todo esse tempo eu trabalhei diretamente na sala de aula, só desde 2019 que eu passei a integrar a equipe da SED.
	- Disciplina que ministra	- Sempre trabalhei com língua espanhola e sempre voltado para o ensino médio, trabalhei com Ensino Fundamental no primeiro ano de concurso, porque eu fiz concurso do Estado e do Município, Município de Ponta Porã, e no Município de Ponta Porã existe a língua espanhola, existe o ensino da língua espanhola e ele é ofertado também pelas escolas municipais, até por ser uma região de Fronteira. Mas em 2007 eu acabei pedindo exoneração, afastamento do município e fiquei só no Estado, até porque como no Estado estava sendo inserido a questão do ensino do espanhol, tinham poucos professores ainda, então eu consegui mais aulas e acabei ficando só no estado mesmo, e aí a partir de então, desde 2007, eu trabalho só com ensino médio, 1º, 2º e 3º ano ensino médio.
	- Nível de formação Profissional	- antes eu fiz Publicidade e Propaganda, mas não terminei a faculdade, fiz aqui em Campo Grande, na UCDB, não terminei, porque no último ano eu passei no concurso do Banco do Brasil, fui, trabalhei no banco e pedi exoneração do banco, falei “Ah, cê é louca, bancária?!”, pedi exoneração, mas não era um lugar que eu me sentia adequada, eu acho que eu fui mais por aquela coisa assim, como era muito jovem ainda quando passei no concurso, tinha 19 anos, e 19 anos se a gente for olhar hoje, a gente é criança com 19 anos e muito nova eu fui para outra cidade, totalmente diferente, não era aquela cidade grande, era uma cidade de interior, interior, interior mesmo, de ter três ruas na cidade e eu não me adaptava aquilo, e foi mais por aquela coisa de orgulho dos Pais “Nossa, ela é bancária!”, mas isso não é para mim, não é o que eu gosto, eu gosto do ambiente acadêmico, eu quero estar dentro da escola e quando eu voltei, eu acabei não vindo de novo para Campo Grande, eu fui para Ponta Porã e lá eu fiz letras nas Faculdades Integradas de Ponta Porã. Inclusive tive, acho que você vai perguntar isso, porque eu vi no seu questionário, que dentro da faculdade eu tive uma das minhas maiores influências no que eu queria para mim, como eu me via no futuro como uma professora, então eu acho que era para ser, já estava guardado eu ir para essa faculdade, para ter essa professora.

	<p>- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico e conceito da Escola da Autoria</p>	<p>- Então, a Escola de tempo integral, no caso a “Escola de Autoria”, ela já existia, a escola de tempo integral já existia no Mato Grosso do Sul, só que ela não era esse método inserido pelo ICE, que começou lá em Pernambuco, a gente tinha uma escola de tempo integral aqui em Campo Grande, que inclusive eu trabalhei nela, que era o Amélio, só que ela trabalhava com outro método, e depois em 2017 é que a professora Maria Cecília trouxe esse método aqui para o Mato Grosso do Sul, que já era um método lá em Pernambuco, a “Escola da Escolha” e aqui a gente mudou o nome para “Escola da Autoria”, então nós tínhamos um contrato de três anos, até mesmo para a gente poder ver como uma turma, como todo um período 1º, 2º e 3º ano, começando desde o 1º ano, ela ia se desenvolver até chegar um 3º ano, aí a partir de 2019 as formações não eram mais vindas lá no nordeste, a gente começou a dar informação aqui dentro do nosso estado, e houveram algumas mudanças dentro da “Escola da Autoria”, a gente fechou o contrato com eles, lógico que teve coisas que nós mantivemos, até porque elas estão na Base Nacional Curricular hoje, o pilar da Base Nacional Curricular são os eixos socioemocionais, que hoje nós temos no currículo aqui do Mato Grosso do Sul, e nós mantivemos muitas coisas da “Escola da Autoria”, na verdade o diferencial dela, hoje, no estado é que ela é uma escola de tempo integral, mas todas as escolas hoje, independente se elas são de tempo integral ou não, elas são uma escola de educação integral. No começo, de 2017 a 2019, esse era o grande diferencial, as escolas de período integral, trabalhavam com educação integral, hoje todas as escolas, elas sendo da Autoria ou não, elas trabalham com educação integral.</p> <p>- Mas foi a primeira turma, veio o pessoal de Pernambuco, a gente teve uma formação, a gente ainda não sabia como funcionava direito, foi tudo uma novidade, tiveram as entrevistas com o pessoal da SED para a escolha dos professores que iam integrar essas escolas. Então eu entrei em 2017 quando foi trazido esse método aqui para o Mato Grosso do Sul, quando nós tínhamos somente 8 escolas ainda, aqui em Campo Grande, dentro dessa metodologia.</p>
<p>Dimensão relacionada às crenças</p>	<p>- Crenças de quais pessoas impulsionaram para uma prática de leitura, os primeiros contatos.</p>	<p>- Olha, eu vou falar assim, eu tenho 41 anos então faz muito tempo já, mas a minha mãe, os meus pais, principalmente o meu pai, meu pai sempre foi ligado à questão literária porque os meus avós paternos, ambos fazem parte, faziam parte, hoje eles não são mais vivos, da Academia sul-rio-grandense de Letras, minha vó era poetisa o meu avô era romancista, então meu pai, sempre via meu pai lendo, já me ensinou a leitura, a ler, a decifrar os códigos, desde antes de eu entrar na escola. A minha mãe também era professora, sempre me incentivou a leitura, e independente de valores, de moral, de religião, que a gente infelizmente vê hoje, eles nunca me podaram na questão literária “Ah, eu quero ler um livro”, com 14 anos, e o livro, usa um vocabulário ou sugere cenas que a gente acha que não são para criança ou para adolescente, os meus pais nunca tiveram isso, então eles explicavam “Ó se você não entendeu, se for muito complexo, pergunta para a gente.”, eles nunca tiveram esses tabus em relação a leitura, então eu sempre li de tudo, desde de gibizinho até livros mais complexos, que às vezes a gente vê alguns pais, e não só livros, eu falo de leitura, eu falo de leitura geral, não só leitura de livros, mas a leitura e interpretação de filmes, de séries, nunca tive um tabu quanto a isso, então meus familiares sempre me incentivaram a ler. Eu ficava ansiosa, era uma época, os anos 80, e em Ponta Porã a gente não tinha livraria e a minha mãe sempre ia para São Paulo, de dois em dois meses, fazer compra de roupa, livros e um monte de coisa que ela trazia para a família toda, então ela sempre trazia muito livro, aqueles que antigamente eram mais difíceis de encontrar, quando você abria saía todo aquele cenário do livro, aqueles livros em 3D. Então a leitura sempre foi algo que me acompanhou e eu imaginava, na nossa cabecinha boba de criança e até vivendo numa bolha, que a gente tenta desconstruir depois, que todo mundo tinha essa cabeça, então quando eu entrei para escola como professora, eu imaginava que todos os meus alunos tinham o mesmo acesso, é uma ingenuidade, é uma inocência, mas eu percebi que não, então eu tentava fazer o que eu pudesse para que eles tivessem essa leitura, não só a questão a leitura de livros, mas trazer clipes, trazer filmes, trazer músicas diferenciadas para que eles entendessem outras culturas e outras realidades e assim pudessem ter uma abertura maior de visão mundial, como as coisas acontecem. E escola na questão da leitura, quando a gente fala em leitura, a gente automaticamente pensa em escola, e a escola era o meu porto seguro, hoje eu sou professora, porque eu não queria largar do ambiente escolar a escola era onde eu fazia tudo eu estudava numa escola de meio período, porém tudo que eu podia fazer à tarde na escola eu colocava meu nome, porque eu sempre</p>

		queria estar naquele ambiente escolar, era o lugar que eu me sentia bem estando lá, não à toa eu escolhi essa profissão, não me vejo em outro lugar que não escola.
	Crenças de aprendizagem da leitura (tempo de escola)	- Olha, eu não lembro o nome da professora, se não me engano é Marcia, na segunda série, hoje é 2º ano do fundamental, mas na minha época era segunda série, eu fiz aqui em Campo Grande, fiz no Colégio Auxiliadora, e lá nas aulas de português, porque eu lembro exatamente, nós tínhamos apenas 4 matérias, que era português, matemática, Estudos Sociais e Ciências, hoje tem um leque de matérias, mas antes era tudo mais compactado, e a professora de português pediu para que nós fizessemos, desde o começo do ano, um caderno, cada um podia decorar o caderno como fosse, porque no final do ano nós íamos fazer uma noite de autógrafos, então a gente escrevia neste caderno, como se fosse um caderno de redação mesmo, e era corrigido e depois tinha que passar a limpo, fazer desenhos, colar fotos, fazer gravuras, eu tenho esse caderno até hoje, depois se você quiser eu posso ir ali buscar, que eu olho e falo “Nossa com essa idade...”, e ela às vezes ela falava assim, ela lia, era uma professora que gostava muito de Cecília Meireles, a maioria dos nossos textos eram baseados na escrita, nessa singeleza da Cecília Meireles. E me marcou muito, porque eu lembro de chegar em casa, ter que escrever o texto e ter que pensar em um desenho ou numa foto e eram temas que ela dava para gente a partir de outras leituras ou então temas livres, tipo “Faça uma redação sobre o seu pai, faça uma redação sobre seus avós.” E a gente foi muito incitado a escrever desde cedo. E aí a gente teve aquela festividade lá no Auxiliadora onde nossos pais vieram, essa noite de autógrafos na verdade era a gente autografar o livro dos nossos colegas e os nossos pais também, então eu tenho uma seleção de um monte de nome de pessoas, que eu nem sei mais quem são, mas tem e tudo isso me marcou muito, é uma coisa que eu lembro até hoje, claramente, eu saindo da escola, indo para casa, encapando o caderno, ele é encapado de camurça, escrito “Redação” em glitter, você passava a cola na camurça e jogava o glitter em cima, não era nem glitter, era “Brocado” na época. Então é uma coisa que me marcou muito, a segunda série.
	- Crenças da docência atual com a leitura	- Eu trouxe, mas num formato, digamos assim, mais moderno. Eu percebia que eles já tinham uma dificuldade de escrita na língua portuguesa, e um dos objetivos de espanhol é que o 3º ano já saia com uma base de escrita na língua hispânica, nós sabemos que é quase que utópico isso, nós temos alunos de escola de línguas que não saem escrevendo um texto na língua hispânica ou qualquer outra língua que eles estudem, ainda mais que até 2017 nós tínhamos uma aula de espanhol por semana, e foi através da “Escola da Autoria”, que a gente conseguiu duas aulas semanais, o que ao meu ver ainda é muito pouco para você ensinar uma segunda língua, você vê numa escola de línguas você vai de 2 a 3 vezes por semana, mas é 1 hora e meia de aula, 1 hora de aula. Então o que eu tentava fazer, textos curtos, mas não assim “Você tem que escrever um texto, que vai valer nota!”, tentava, por exemplo, no começo do ano uma das primeiras comemorações, que nós temos dentro da cultura hispânica, é o dia de São Valentim, que é o Dia dos Namorados, mas também é um dia onde você expressa o seu sentimento por alguém, que em inglês é Valentine’s Day, e você pode escrever para um amigo, você pode escrever para alguém que você admira, você pode escrever para um Crush, pode ser para quem você quiser, não precisa ser necessariamente ser para alguém que você está se relacionando amorosamente. Então eu já chegava com os alunos, até mesmo aqueles que nunca tinham visto espanhol, pedia para eles pesquisarem no Google, Wikipedia, onde eles quisessem, frases e declarações que eles poderiam fazer para os colegas ou para alguém que eles estivessem a fim, porque eles não precisavam assinar, e aí eles criavam esses cartões. Então eles tinham que desenhar, eles tinham que pintar, eles faziam o cartão no melhor que eles conseguiam, porque na hora do intervalo, nosso intervalo é estendido, é em horário de almoço, era 1:10, eles almoçavam, eu ia lá no pátio e pegava o microfone e chamava os alunos que tinham para receber as cartas, então eles ficavam naquela movimentação por umas duas semanas “Professora, quem que é o menino lá no segundo ano, me fala o nome dele, deixa eu ver na lista como que é o nome dele.”, e elas assim “Tá certo, isso aqui que

		<p>eu escrevi?”. Então, eles já, sem perceber, estavam praticando a escrita, a leitura da língua hispânica, já estavam pesquisando, e eles faziam o melhor que eles podiam, tinha gente que tentava fazer aqueles cartões em 3D, então essa movimentação de querer escrever, de querer produzir algo, começava um jeito mais alto astral, que eles não pegaram aquela coisa de “Ah, vou ter que estudar espanhol, mais uma língua...”, então já pegava aqueles alunos animados para as primeiras aulas, principalmente as aulas que eram de criação, e quando eu falo criação de leitura, criação de escrita, não é só o criar o cartão, eu posso fazer uma criação e eles fazerem uma pesquisa e aí transporem para uma leitura Mundial, uma leitura que não seja só leitura de códigos escritos, letras, mas também “Ah, vamos fazer um TikTok ou hoje vocês tem que fazer uma apresentação de uma dança, uma música ou poema da cultura hispânica, de qualquer país que fala espanhol, depois eu introduzi toda a questão dos países que falam espanhol, vocês vão ter que fazer uma apresentação, vai ser filmado ou então vocês vão ter que apresentar para a escola inteira.”, então eu sempre tentava motivá-los a fazer essa a leitura de outras culturas, para depois eles criarem um material que os outros colegas fossem admirar, fossem ver, fossem compartilhar com eles.</p>
	<p>- Crenças sobre o ensino nas escolas de autoria</p>	<p>- Não só na parte dos professores, como a gente viu muita diferença para os estudantes, primeiro que era nossa dedicação integral, mesmo quem tinha 20 horas, que era meu caso de efetivo, a gente teve uma prorrogação de carga horária para mais 20 horas, porque era uma obrigatoriedade que você ficasse das 7:10h, até às 4:40h na escola. Então nós almoçamos com os alunos, os alunos passavam praticamente o dia todo com os professores e isso facilitava no sentido da questão de se falta um professor, tem outro professor disponível, então o arranjo do espaço escolar, já estava tudo pronto ali dentro, você não precisa procurar um substituto fora ou então aquele aluno tinha uma dificuldade na sua matéria, “Ah mas a professora Flora, hoje não é dia dela tá nessa escola.”, porque nós sabemos hoje que tem professor, e foi por muito tempo dessa forma, que você, às vezes, não completava a carga horária numa escola, você tinha que dar aula em duas, três, às vezes até quatro escolas “Ah a professora Flora não tá aqui, eu só vou ter que esperar tal dia para tirar dúvida com ela.”, não eu sempre estava disponível para os alunos na escola, então como nós convivemos muito com eles, aquilo acabava se tornando, é estranho dizer família, mas nós éramos as pessoas que eles conviviam no dia a dia, a maioria deles passava muito mais tempo com a gente do que com os próprios familiares, acabava que essa relação Professor-Aluno, ela ia além do educar acadêmico. Então nós trabalhamos com tutoria, então o aluno tinha uma confiança em você, pela sua forma de ser, acho que eles escolhiam cada professor, que todo mundo tem características diferentes, e aí eles escolhiam esses professores para se abrir, para contar o que estava acontecendo, então a ligação Professor-Aluno, ela ia muito além da questão acadêmica, nós éramos tutores desses alunos.</p>
	<p>- Crenças quanto aos obstáculos e diferenças no ensino nas escolas de autoria</p>	<p>- a “Escola da Autoria” hoje só é diferente das outras escolas do Estado na questão do período, então a “Escola da Autoria” tem um período maior que as outras escolas, ela entra às 7:10h e sai às 4:40h, mas a metodologia ela não difere mais desde 2019, as pessoas confundem educação de tempo integral, com educação integral, então a educação integral hoje, ela está em todas as escolas do Estado, o “Projeto de Vida” que nós tínhamos antes só na “Escola da Autoria”, hoje ele está em todas as outras escolas, as eletivas que estavam só na “Escola da Autoria”, elas estão em todas as escolas. Então a única coisa que difere, hoje em 2021, a “Escola da Autoria” para outras escolas é o tempo de permanência do aluno na escola, ele vai ter o almoço, logicamente que ele vai ter uma carga horária de algumas matérias maiores do que as outras escolas, a língua hispânica hoje na escola de meio período, não existe uma escola meio período, mas escola de 20 horas ou 30 horas, ela não tem espanhol mais, porque não é algo que por lei a BNCC oferece, ela por lei oferece o inglês, então hoje na “Escola da Autoria” ter esse tempo estendido e ter a oferta e a “obrigatoriedade” da língua hispânica, o restante são os mesmos conteúdos, a mesma matéria e ter esse pilar voltado para os eixos socioemocionais. Quando eu te falei que eu fazia com que o aluno produzisse, ele se envolvesse com a língua hispânica, você já tá alimentando nele, você já tá trabalhando os eixos socioemocionais, porque é uma forma de conquista do aluno, é uma forma do aluno perceber outras culturas, outras realidades, às vezes indivíduos da mesma idade deles, hoje infelizmente a gente não pode fazer mais, mas no começo do meu tempo como docente, quando ainda essa coisa do eixo emocional não era normatizado, sistematizado, eu pedia para eles entrarem em contato com alunos de outros países, da mesma faixa etária, para eles entenderem como aqueles alunos, que estão em outra cultura, acabam tendo os mesmos desejos que eles, as mesmas</p>

		<p>vontades, os mesmos anseios, só que foi uma coisa que não foi para frente, porque a gente sabe do perigo da internet hoje, a gente não sabe, às vezes, com quem nosso aluno tá falando, mas eu tento fazer com que eles se comuniquem, “Ó gente, se você está no Facebook, se você está no Insta, tenta puxar assunto, conversar com alguém de alguma cultura hispânica para você conhecer, para você saber qual é a realidade deles e trazerem esses relatos para sala.”, então a grande diferença da "Escola da Autoria", quando ela começou, foi porque ela era um modelo, também para educação integral, ela era uma escola de período integral, com educação integral. Quando nós vimos tudo que a gente esperava do crescimento daquele aluno, não só como um instrumento acadêmico, mas como um cidadão completo é que foi passado para todas as escolas, não era justo só a escola de período integral, ter educação integral. Então a gente tem educação integral, hoje, em todas as escolas e a nossa formação, a formação que a CEFOR promove para as escolas, é pautada basicamente em eixos socioemocionais, porque a gente sabe que sempre tivemos, e fomos professores, que sempre a gente teve aquele professor que conquistou a gente, que a gente fala assim "Aí esse professor me deu vontade, me abriu a porta, para biologia, para física, para leitura.", só que agora a gente tem uma sistematização disso, um professor para ser um professor, não basta ele fazer uma faculdade, e vim tudo bonitinho sabendo o que é Piaget, sabendo o que é Saussure, ele tem que também ter um emocional, para trabalhar esses eixos socioemocionais. São essas as diferenças.</p> <p>- Na escola Regular, ele perde o tempo de convívio com o professor, porém ele vai ter “disciplinas”, a gente não fala mais disciplinas, a gente vai ter componentes curriculares, por exemplo, o “Projeto de Vida”, o “Projeto de Vida” é o pilar da educação integral, o que é o “Projeto de Vida”? É uma aula onde o aluno, dos 1º e 2º anos, ele vai realmente criar um planejamento para vida acadêmica dele, quer ver o exemplo? “Qual o seu sonho? ”, “O meu sonho é ser engenheiro. ”, “Tá, então a gente começa desde o comecinho, você quer ser engenheiro, quanto tempo você tem de disposição no dia para estudar? Você tem facilidade para matemática? ” Não é que a gente está dissolvendo sonhos, é ao contrário, a gente tá fazendo que o aluno tenha ciência, dentro das condições da realidade, se ele vai poder, se ele vai chegar e se ele quer realmente ser um engenheiro, então a gente cria todo um plano para esse aluno, para que ele tem um tempo “X” para estudar, para que ele foque nos conteúdos que ele vai precisar para ser um bom engenheiro e ele não pode querer ser um engenheiro, por exemplo, mas não tem uma facilidade matemática, se ele não tem essa facilidade, ele vai ter que correr atrás, ele vai ter que desenvolver essas habilidades com mais afinco durante esses 3 anos, para poder chegar nessa competência. Então o “Projeto de Vida” é algo que eu vejo como um pilar da educação, ela devia estar em todo tipo de escola, seja ela particular, pública, é uma coisa que, porque se a gente fala assim “Eu quero, eu tenho um sonho. ”, mas o que você precisa para alcançar esse sonho? Não adianta ser um sonho por Sonho, então você faz com que o aluno abra um leque de possibilidades para ele chegar no objetivo dele, então independente se ele tem mais contato ou não, se ele está a mais tempo na escola ou não, se é protagonista do sonho dele, ele não vai precisar mais do professor pegando na mãozinha dele e falando “Vamos lá aluno, você tem que estudar, você tem que fazer isso para ganhar um pontinho positivo.”, não, ele sabe que ele tem que fazer aquilo para o crescimento individual dele vai ser protagonista da vida dele. Então essa é uma diferença que, independentemente do tempo que ele está na escola ou não, é o objetivo hoje das escolas públicas no Mato Grosso do Sul, escolas estaduais.</p> <p>- O que eu vi, principalmente quando eu entrei no Emídio, a gente recebeu toda essa carga, por exemplo o "Projeto de Vida", o "Projeto de Vida" quando começou, no primeiro ano, a gente não tinha uma sistematização dele, não tinha vindo material, hoje a gente tem todo o material, o que você vai usar, quais são as rubricas que nós vamos usar, os testes que nós vamos usar com os alunos, até para eles terem um conhecimento pessoal deles mesmos, tem uns que falam “Nunca sonhei, não tenho sonho de ser nada.”, então vamos construir um sonho para você, então quem passou o primeiro ano na "Escola da Autoria", e eu me incluo nisso, nós somos vencedores, porque a gente chegou com esse plano, mas esse plano não era sistematizado. Então os professores de "Projeto de Vida", eu não fui uma delas, mas eu tiro o chapéu para os primeiros professores de "Projeto de Vida", em 2017, porque eles tiveram que fazer um estudo além da sua área acadêmica, no caso um professor de português, um professor de sociologia, um professor de física, para trabalhar com essa parte</p>
--	--	---

		<p>psicológica do aluno e você via uma diferença gritante nos alunos, é uma diferença que só quem tá na escola no dia a dia, você pode apresentar números para secretária, mas o aluno que você conheceu, que você trilhou com ele três anos, você recebe, às vezes, uma criança que não tem sonho de nada, que não tá nem aí e aquele aluno que vai pro 3º ano já pensa “Em que faculdade eu fazer, eu vou fazer Enem, eu quero fazer tal coisa.”, tem uns que já querem sair direto no mercado de trabalho, mesmo que ele não vai adentrar no mundo acadêmico, ele já vai preparado para o mercado de trabalho, porque nós temos as eletivas, através dessas eletivas eles podem ver o que o professor quiser, e achar que é necessário pelo menos, montam aulas que vão além da base curricular. Tinha aluno que saia da escola já com uma visão do futuro dele, já pronta, “O que eu vou fazer, eu quero isso, eu tô pronto para Universidade.” e são alunos que hoje fazem um diferencial muito grande nas universidades públicas, a gente percebe o aluno que veio da "Escola da Autoria" e o aluno que até então não tinha tido contato com uma escola de educação integral, até pelo incentivo a pesquisa, são alunos que já saem sabendo como funciona a normas técnicas, que já sabem como se portar, como fazer, como criar, trabalhar em cima de métodos científicos, em feiras, então são alunos que já vão preparados para uma universidade, porque se a gente for analisar até uns 10 anos atrás, era uma quebra gritante, até o 3º ano do ensino médio a educação era uma, eles chegavam lá na universidade e eles não percebiam que eles estavam por si mesmos, porque a gente sabe que na universidade o professor não vai ficar em cima do aluno, ele é só orientador, ele não é aquela pessoa que vai ficar te cobrando o tempo todo, então ele já vai praticamente pré-formado para uma universidade.</p> <p>- mas os alunos que hoje eu tenho mais contato, que são alunos que me marcaram, a escola de educação integral, foi uma uma escola onde eu não vi só desconstrução, e quando eu falo desconstrução, às vezes de conceitos arraigados, de conceitos com uma visão muito estreita, não é só uma desconstrução dos alunos, mas é uma desconstrução dos adultos também, o professor quando está em uma escola dessa, ele tem se desconstruir, a gente sabe que nós somos de uma geração que tudo eles falavam “Ah, mas esses adolescentes, é Mimi.” e não é assim, a gente sabe que existe uma psicologia, que existe um porquê daquele aluno se portar daquela forma, você começa a entender de forma mais racional e até de forma mais emocional o que cada criança passou, então a gente também tem que ser desconstruir. Os meus alunos, que hoje ainda trocam mensagens comigo, mandam um feliz dia dos professores, que lembram da gente com carinho, são os alunos que eu fiquei com eles nesses três anos de escola integral, são os alunos que eu tenho mais contato até hoje.</p>
<p>Dimensão relacionada às práticas de leitura e ensino</p>	<p>- Prática pedagógica de leitura nas escolas de autoria</p>	<p>- Eu trouxe, mas num formato, digamos assim, mais moderno. Eu percebia que eles já tinham uma dificuldade de escrita na língua portuguesa, e um dos objetivos de espanhol é que o 3º ano já saia com uma base de escrita na língua hispânica, nós sabemos que é quase que utópico isso, nós temos alunos de escola de línguas que não saem escrevendo um texto na língua hispânica ou qualquer outra língua que eles estudem, ainda mais que até 2017 nós tínhamos uma aula de espanhol por semana, e foi através da “Escola da Autoria”, que a gente conseguiu duas aulas semanais, o que ao meu ver ainda é muito pouco para você ensinar uma segunda língua, você vê numa escola de línguas você vai de 2 a 3 vezes por semana, mas é 1 hora e meia de aula, 1 hora de aula. Então o que eu tentava fazer, textos curtos, mas não assim “Você tem que escrever um texto, que vai valer nota!”, tentava, por exemplo, no começo do ano uma das primeiras comemorações, que nós temos dentro da cultura hispânica, é o dia de São Valentim, que é o Dia dos Namorados, mas também é um dia onde você expressa o seu sentimento por alguém, que em inglês é Valentine’s Day, e você pode escrever para um amigo, você pode escrever para alguém que você admira, você pode escrever para um Crush, pode ser para quem você quiser, não precisa ser necessariamente ser para alguém que você está se relacionando amorosamente. Então eu já chegava com os alunos, até mesmo aqueles que nunca tinham visto espanhol, pedia para eles pesquisarem no Google, Wikipedia, onde eles quisessem, frases e declarações que eles poderiam fazer para os colegas ou para alguém que eles estivessem a fim, porque eles não precisavam assinar, e aí eles criavam esses cartões. Então eles tinham que desenhar, eles tinham que pintar, eles faziam o cartão no melhor que eles conseguiam, porque na hora do intervalo, nosso intervalo é estendido, é em horário de almoço, era 1:10, eles almoçavam, eu ia lá no pátio e pegava o microfone e chamava os alunos que tinham para receber as cartas, então eles ficavam naquela movimentação por umas duas semanas “Professora, quem que é o menino lá no segundo ano, me fala o nome dele, deixa eu ver na lista como que é o nome dele.”, e elas assim “Tá certo, isso aqui que</p>

		<p>eu escrevi?”. Então, eles já, sem perceber, estavam praticando a escrita, a leitura da língua hispânica, já estavam pesquisando, e eles faziam o melhor que eles podiam, tinha gente que tentava fazer aqueles cartões em 3D, então essa movimentação de querer escrever, de querer produzir algo, começava um jeito mais alto astral, que eles não pegaram aquela coisa de “Ah, vou ter que estudar espanhol, mais uma língua...”, então já pegava aqueles alunos animados para as primeiras aulas, principalmente as aulas que eram de criação, e quando eu falo criação de leitura, criação de escrita, não é só o criar o cartão, eu posso fazer uma criação e eles fazerem uma pesquisa e ai transporem para uma leitura Mundial, uma leitura que não seja só leitura de códigos escritos, letras, mas também “Ah, vamos fazer um TikTok ou hoje vocês tem que fazer uma apresentação de uma dança, uma música ou poema da cultura hispânica, de qualquer país que fala espanhol, depois eu introduzi toda a questão dos países que falam espanhol, vocês vão ter que fazer uma apresentação, vai ser filmado ou então vocês vão ter que apresentar para a escola inteira.”, então eu sempre tentava motivá-los a fazer essa a leitura de outras culturas, para depois eles criarem um material que os outros colegas fossem admirar, fossem ver, fossem compartilhar com eles.</p>
	<p>- Práticas de leitura: mudanças na escola e profissionalmente</p>	<p>A gente tá precisando de trabalhos que complementam isso que o Estado tá fazendo, porque a gente está com a "Escola da Autoria", desde 2017 e, por exemplo, a gente ainda não viu as universidades refletindo sobre esse assunto ou mudando a metodologia deles dentro da universidade, então você perguntando para as pessoas que estão dentro da escola, não só os professores, mas se você pudesse também ter contado com alguns alunos, você ia perceber a grande diferença que um relato oral faz, porque o relato oral, você pode escrever, mas o relato oral, ele é carregado de emoções que você, às vezes, não consegue passar na escrita, as expressões, você percebe todas as verdades através de relatos orais, porque tem um olhar, você percebe se a pessoa se emociona, se ela tem uma lembrança legal, se ela tem uma lembrança positiva ou negativa. Então é essencial, seu título e seu estudo, ele é essencial hoje para educação, principalmente a educação na escola pública. A gente percebe muitas falas que vão se propagando, sem a pessoa nunca nem ter entrado numa escola pública ou de professores muito antigos, que já estão aposentados há muito tempo, a gente ainda perceber aquela coisa “Ah, escola pública não presta.” ou “Ah, em escola pública o professor bate no aluno.”, essas realidades, que às vezes é uma notícia, e gera... “Na escola pública se ensina o aluno a dançar funk.”, a gente tem escutado essa narrativa, ou “Ah, na escola pública se doutrina o aluno, a escola pública tem kit gay.”, então são pessoas que não estão em contato com a escola pública, elas nem imaginam o que está sendo desenvolvido dentro da escola pública e vão perpetuando essas falácias, não é o que a gente faz na escola pública hoje, especialmente na escola pública aqui no Mato Grosso do Sul.</p> <p>- eu imagino que no futuro os alunos de escola pública, que estão indo para as universidades, eles vão começar a exigir das universidades que algumas mudanças aconteçam, porque eu vejo a universidade, eu amo o ambiente acadêmico, para mim é o melhor ambiente que existe, é um ambiente onde eu me sinto bem, porque eu sou uma pessoa curiosa por natureza e eu gosto de respostas claras, eu gosto de trabalhar com metodologia, para mim um método é o que me dá respostas, só que a gente percebe que as universidades, principalmente as universidades federais e estaduais, elas desenvolvem pesquisas, a gente sabe que tem o PIBIC que é uma parte maravilhosa, desenvolvimento de pesquisa, de estudo, mas a gente percebe que ainda, a parte pedagógica, a parte de letras, ainda continua naquele método antigo, que vai totalmente na contramão do que está acontecendo na escola pública hoje. Então eu imagino que com o tempo, esses alunos que saírem, vai ser uma quantidade tão grande, que eles mesmos vão cobrar da universidade uma diferenciação de postura, que o aluno saia de lá com outro olhar do que é ser professor, ser professor não é só você chegar, dar sua aulinha, de literatura e acabou, fechou seu livro e vai para casa, não. Ser professor abrange uma outra dimensão, você vai mexer com uma pessoa, você não está ali só com computadorzinho, não é uma coisa que só absorve o que você fala, você vai formar uma pessoa por completo, você vai ser responsável pelo futuro de um indivíduo.</p>