

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ENGAJAMENTO E EMPREENDIMENTO CONJUNTO

*Silvana Capobiango\**

*Fundação Municipal de Educação de Niterói*

<https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

*Vania F. Angelo Leite\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

## RESUMO

Este estudo investigou a formação continuada em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral de Niterói. É uma pesquisa qualitativa que se baseou nos estudos de Teixeira (1962), Ribeiro (2018), Cavaliere (2007; 2010) e Coelho (2002; 2009), sobre Educação Integral em Tempo Integral, e de Lave e Wenger (1991), sobre Comunidade de Prática. Concluiu-se que a formação continuada desenvolvida na escola aproxima-se das características de uma Comunidade de Prática, porque percebeu-se o compromisso na construção e na execução dos Projetos Instituintes Anuais escolhidos democraticamente por todos os envolvidos. As educadoras não ficaram presas às determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, ao contrário, os estudos e os projetos propiciaram a ampliação do repertório cultural, estético, musical e de conhecimentos dos estudantes e das professoras. A escola preza, portanto, pelo desenvolvimento integral de todos e propõe atividades que desenvolvem os aspectos cognitivos, estéticos, corporais e afetivos, distanciando-se de uma proposta educativa que foca somente nos conteúdos da BNCC.

**Palavras-chave:** formação de professoras; educação integral; tempo integral; Comunidade de Prática.

## ABSTRACT

### CONTINUING EDUCATION IN A FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION SCHOOL: ENGAGEMENT AND JOINT VENTURE

This study investigated the continuing education at a Full-Time Integral Education school in Niterói, Rio de Janeiro, Brazil. It is a qualitative research

\* Mestre em Educação (UERJ). Diretora Adjunta da E. M. Prof. Elvira Lucia Esteves de Vasconcelos. Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Niterói, RJ, Brasil. Email: [silvanacapobiango@hotmail.com](mailto:silvanacapobiango@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação (PUC-RJ). Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores (UERJ). São Gonçalo, RJ, Brasil. Email: [vfaleite@uol.com.br](mailto:vfaleite@uol.com.br)

that was based on the studies of Teixeira (1962), Ribeiro (2018), Cavaliere (2007, 2010), Coelho (2002, 2009), about full-time integral education, and Lave and Wenger (1991), about Community of Practice. It was concluded that the continuing education developed in the school approaches the characteristics of a Community of Practice, because the commitment in the construction and execution of the Annual Instituting Projects chosen democratically by all involved was noticed. The educators were not bound by the determinations of the Common Core State Standards (*BNCC*), but, on the contrary, the studies and projects provided the expansion of the cultural, aesthetic, musical and knowledge repertoire of students and teachers. Therefore, the school values the integral development of all and proposes activities that develop the cognitive, aesthetic, bodily, affective aspects, distancing itself from an educational proposal that focuses only on the contents of the *BNCC*.

**Keyword:** teacher education; integral education; full-time; Community of Practice.

## RESUMEN

### FORMACIÓN CONTINUA EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN TIEMPO INTEGRAL: COMPROMISO Y EMPRENDIMIENTO CONJUNTO

Este estudio investigó la formación continua en una escuela de Educación Integral en Tiempo Integral en Niterói, Brasil. Es una investigación cualitativa que se basó en estudios de Teixeira (1962), Ribeiro (2018), Cavaliere (2007, 2010), Coelho (2002, 2009), sobre Educación Integral en Tiempo Integral, y de Lave y Wenger (1991), sobre Comunidad de Práctica. Se concluyó que la formación continua desarrollada en la Escuela se aproxima a las características de una comunidad de práctica, pues se percibió el compromiso con la construcción y la ejecución de los Proyectos Instituyentes Anuales elegidos democráticamente por todos los involucrados. Las educadoras no estaban sujetas a las determinaciones de la Base Nacional Común Curricular (*BNCC*), sino que, por el contrario, los estudios y proyectos favorecieron la ampliación del repertorio cultural, estético, musical y de conocimientos de los alumnos y de las profesoras. La escuela valora, por tanto, el desarrollo integral de todos y propone actividades que desarrollen los aspectos cognitivos, estéticos, corporales, afectivos, distanciándose de una propuesta educativa que se centra sólo en los contenidos de la *BNCC*.

**Palabras clave:** formación de profesoras; educación integral; tiempo integral; comunidad de práctica.

## Introdução

Este artigo origina-se de uma pesquisa<sup>1</sup> realizada em uma escola municipal de Niterói, estado do Rio de Janeiro, de Educação Integral em Tempo Integral. A instituição investe na formação profissional docente diante da realidade educacional, considerando os limites que se colocam no cotidiano da escola pública, tais como a falta de profissionais, de estrutura física e de recursos financeiros, entre outros.

Neste texto, defendemos a proposta de uma formação humana plena, no âmbito da escola, que viabilize a transformação social e cognitiva, por meio de um processo de ensino-aprendizagem no qual estejam presentes aspectos filosóficos, éticos, estéticos, identitários de história e cultura, de reflexão e crítica, entre outros. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar os resultados de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a formação continuada em uma Escola Integral em Tempo Integral. Nesse sentido, concebemos a formação de professores como espaço para crítica e reflexão do fazer docente, em que todos possam aprender e produzir conhecimentos uns com os outros.

A pesquisa insere-se na discussão da educação integral, uma proposta da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), posta pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que propõe a implementação da Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Em Niterói, busca-se atender ao PNE (2014-2024) e à demanda de expansão da oferta de Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Fundamental. Com esse objetivo, instituiu-se a Comissão Professor Dácio Tavares

Lobo Júnior – Educação Integral no Ensino Fundamental, por meio da Portaria Nº 01 de 2013, da Fundação Municipal de Educação (FME), para analisar propostas de educação integral que colaborassem com a efetivação do projeto de educação integral no município de Niterói. A escola pesquisada já realizava estudos sobre Educação Integral em Tempo Integral e a viabilidade de implementar essa modalidade na unidade. Por isso, ela faz parte de um projeto piloto da FME e da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT) com outras duas escolas em Niterói.

A escola atende cerca de 100 crianças entre 6 e 9 anos de idade, contemplando os anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ciclo de alfabetização dos alunos, que se propõe a sistematizar o processo de leitura e de escrita no horário das 8 às 17 horas. A distribuição das áreas de conhecimento é feita de forma proporcional entre os horários da manhã e da tarde, de modo que o aluno tenha o mesmo formato de aulas durante todo o seu tempo na escola, não havendo, com isso, turno de aulas e turno de atividades livres ou “turno de brincadeiras”. A escola é composta por diretora geral, diretora adjunta, seis professoras regentes, professoras de apoio educacional especial e professoras especialistas nas áreas de Teatro, Artes Plásticas, Inglês e Educação Física, como também pedagoga, secretária, coordenadora de turno, porteira, quatro merendeiras e quatro prestadores de serviços gerais.

Neste artigo, propomo-nos a discutir as questões que atravessam os desafios da formação continuada em uma escola municipal de Educação Integral em Tempo Integral ocorrida antes da pandemia da covid-19. Analisamos, no fazer diário das práticas individuais, coletivas e colaborativas, quais as aprendizagens as participantes construíram coletivamente na escola de Educação Integral em Tempo Integral. Entendemos que a Educação Integral em Tempo Integral é aquela que amplia o tempo (das 8 às

1 Dissertação de Mestrado *Formação de Professoras na Educação Integral em Tempo Integral em uma Escola de Niterói – RJ*, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em 2020. Esta pesquisa foi realizada seguindo as normas éticas, tendo o livre consentimento dos participantes.

17 horas) de permanência dos estudantes com atividades e propostas que proporcionem o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Abordamos, neste texto, dois conceitos fundamentais para as análises de dados. Sobre o conceito de Educação Integral em Tempo Integral, trazemos as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – pioneiros na discussão de projetos de educação para o Brasil, em especial a educação pública no país –, e de Cavaliere (2007, 2014), Coelho (2002), Maurício (2009) e Maurício *et al.* (1995) sobre a proposta de Educação Integral em Tempo Integral. Apoiamo-nos, também, no conceito de Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991) – uma perspectiva social da aprendizagem – para análise das formações continuadas. A Comunidade de Prática respeita contradições e oferece aos sujeitos possibilidades de transformações, a partir de suas práticas e dos conhecimentos surgidos delas. A aprendizagem ocorre “[...] no contexto de nossa própria experiência de participação no mundo. [...] faz parte da natureza humana [...], sustenta a vida e ao mesmo tempo é inevitável” (WENGER, 2011, p. 19, tradução nossa).

O artigo está organizado nos seguintes tópicos: a) “Educação integral no Brasil: ontem e hoje”, no qual abordamos um pouco do histórico dessa modalidade de Educação; b) “A Comunidade de Prática”, em que discutimos o conceito a partir do qual se operam as análises da produção de dados; d) “Caminhos metodológicos”, no qual apresentamos o percurso da investigação; e) “Participantes da formação continuada na escola”, que aborda o perfil das educadoras; f) “Primeira categoria de análise: empreendimento conjunto em torno dos projetos”, que traz as observações da pesquisa, relacionando-a à categoria; g) “Segunda categoria de análise: engajamento mútuo em torno dos projetos e da formação docente”, que relata as discussões realizadas em torno dos projetos; h) “Terceira categoria de análise: repertório compartilhado por meio dos projetos”, no qual debatemos as construções conjuntas realizadas

na escola durante a formação; i) “Considerações finais”, em que retomamos a questão norteadora para o leitor.

## Educação integral no Brasil: ontem e hoje

Neste tópico, abordamos as propostas iniciais de educação integral no Brasil devido ao seu pioneirismo nessa modalidade, para, em seguida, trazeremos os estudos mais recentes. A educação integral concebida por esta pesquisa é referenciada nas experiências do Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, em 1950, e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nos anos de 1980 e 1990, como também nas inúmeras contribuições de Anísio Teixeira (1900-1971) e de Darcy Ribeiro (1922-1997), que protagonizaram muitas lutas em defesa da democratização da educação no Brasil.

Para Teixeira (1962), a educação era vista como um processo permanente de mudança, em virtude não apenas dos novos conhecimentos, mas em decorrência das próprias mudanças na dinâmica da sociedade. Para o autor, a escola deveria organizar-se para oferecer uma educação integrada e integradora, desde a formação de hábitos, de comportamento e de trabalho, e não de adestramentos e de notas. Ele defendia uma educação livre e transformadora que não expressasse apenas um caráter reprodutor e vislumbrava uma escola pública, laica, universal e gratuita, com currículo completo e horário integral, como podemos perceber neste trecho:

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para

as funções mais amplas da escola. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Os primeiros debates a respeito do tema da educação integral no Brasil surgiram no final da década de 1920 e no início da década de 1930, no âmbito do movimento da Escola Nova, sob a influência do educador americano John Dewey (1859-1952). Para esse educador, a escola funcionaria “[...] como uma espécie de ‘comunidade em miniatura’ a participar da recriação permanente da sociedade” (CAVALIERE, 2009, p. 60). Dewey criticava o modelo convencional de escola, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha uma escola na qual estaria presente a própria vida, ao invés de constituir-se como mera preparação para ela.

Nesse cenário, Anísio Teixeira destacou-se entre os principais signatários da Escola Nova, envolvendo-se ativamente nos debates em torno das propostas da educação integral. Segundo Teixeira (1962), a escola pública de qualidade deveria ser um direito garantido a todos os brasileiros que nela desejassem ingressar.

Para Cavaliere (2010), todo o percurso de Anísio Teixeira como pensador e político esteve marcado pela concepção de educação escolar que contemplasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho, da cidadania e do aumento da jornada escolar nos diferentes níveis de escolarização.

A educação integral, idealizada e efetivada por Anísio Teixeira por meio da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, em 1950, também conhecida como Escola Parque, pressupõe uma nova concepção de escola, a qual “[...] visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1994, p. 163). Para o autor, não basta ter disponibilidade de salas de aula para utilização em tempo integral; trata-se de efetivar um conjunto de ações e de espaços

em que as crianças vivenciem experiências de estudo, de trabalho, de recreação e de convivência. Desse modo, de acordo com Teixeira (1994, p. 168), “[...] a arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro [...]”.

Após a morte de Anísio Teixeira em 1971, durante a ditadura militar, a concepção de educação integral no Brasil foi colocada no esquecimento. Somente a partir do início da década de 1980, com a volta do processo de redemocratização do país, surgiu o projeto dos CIEPs, planejados e postos em funcionamento por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro trabalhou ao lado de Anísio Teixeira e, além de grande admirador e discípulo de suas ideias, considerava-o seu mestre.

No Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro planejou e dirigiu a implantação dos CIEPs, os quais ofereciam educação em tempo integral a crianças, além de assistência médico-odontológica. Dessa forma, ele conseguiu pôr em prática os ideais de seu mestre Anísio Teixeira, iniciados décadas antes com o projeto da Escola Parque na Bahia. Era evidente a concepção de uma proposta de escola voltada à formação da cidadania, num período em que o país vivia uma tentativa de reconstrução de sua democracia, obscurecida durante os anos da ditadura militar. Nas palavras de Ribeiro (2018, p. 44), “[...] é indispensável para o Brasil, como o foi para todos os povos que deram certo realizando suas potencialidades, empreender um grande esforço nacional no sentido de alcançar algumas metas mínimas no campo da educação popular”.

A escola de dia completo, como afirmava Darcy Ribeiro, não teria mais divisão por turnos parciais. As crianças permaneceriam na escola com oferta de atividades variadas, as quais proporcionariam uma aprendizagem significativa em diferentes situações e tempos, em contato com diferentes profissionais (MONTEIRO, 2009).

A proposta de educação dos CIEPs também contemplava a formação docente continuada, por meio do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral, concebido como formação em serviço por aliar teoria e prática no próprio local de trabalho. Encontramos, nas palavras de Ribeiro (2018), a importância dada à formação em serviço<sup>2</sup> para os professores dos CIEPs:

Considerando inegável a importância do professor das séries iniciais e reconhecendo o quanto tem decaído em qualidade a sua formação, bem como a escassez de oportunidades que a ele tem sido oferecida para que recicle, atualize e aprimore seu conhecimento, a proposta pedagógica dos CIEPs dá ênfase especial à formação continuada de seus professores. (RIBEIRO, 2018, p. 69).

A experiência de formação de professores pensada e posta em prática por Darcy Ribeiro pode ser considerada pioneira no Brasil, no que se refere à formação em serviço intrinsecamente articulada ao trabalho docente efetivado na prática. No que tange à melhoria da formação dos professores de nível médio, Darcy Ribeiro já antecipava a necessidade de formação de nível superior para os profissionais que atuavam nos atualmente chamados de anos iniciais do Ensino Fundamental, e propunha a inovação da avaliação continuada e a implementação da metodologia baseada no Construtivismo.

Neste breve retrospecto, percebemos a busca de uma proposta de formação continuada que pudesse minimizar as desigualdades educacionais no Brasil, mas que não conseguiu seu intento pelo fato de serem exigidas “enormes” mudanças físicas e pedagógicas nas unidades. Apesar das disputas e dos interesses políticos e partidários que catapultaram essas propostas ao fracasso, não podemos fechar os olhos para os programas educacionais e de formação em serviço, que, passadas muitas décadas, ainda são as principais referências de educação integral pública no país. Concordamos com Coelho

(2009, p. 90) quando afirma que “[...] as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam”.

Nos anos de 2010, a educação caracterizada como “integral” em nosso país vem sendo pensada e discutida por diferentes educadores, teóricos e intelectuais, advindos de distintas correntes de filosofias de formação. Assim sendo, a diversidade de conceitos a respeito das práticas, dos espaços e dos tempos na educação integral merecem ser distinguidas a seguir:

1. Tempo integral: É o aumento das horas diárias do aluno sob a responsabilidade da escola. Corresponde a um período de, no mínimo, sete horas em que o aluno desenvolverá atividades escolares, seja na escola ou sob sua responsabilidade em outros espaços, de acordo com a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), e com o Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007).
2. Horário integral: outra denominação da proposta de aumento das horas das atividades escolares, sinônimo de “tempo integral”.
3. Jornada ampliada: Acreditamos que esse termo, por não estar descrito em nenhum ordenamento legal, refira-se a um tempo menor do que sete horas e maior do que quatro horas diárias, como expresso na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Por mais que sejam semelhantes, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral. De modo geral, a expressão “educação integral” pode ser entendida como

<sup>2</sup> Utilizamos o termo “formação em serviço” porque era nomenclatura usada naquela época.

a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional (COELHO, 2009).

A LDB (BRASIL, 1996) – propõe um formato de educação integral que prevê tanto a ampliação da jornada escolar quanto o desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar. Entendemos, portanto, que o conjunto dessas propostas se refere à Educação Integral em Tempo Integral. Ressaltamos que a educação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. Educação integral pressupõe o desenvolvimento integral do indivíduo, com jornada ampliada ou não. Consideramos, assim, que a escola de tempo integral tem na jornada escolar ampliada o seu fator fundamental.

Uma concepção de educação integral que embasa a proposta de ampliação do tempo escolar diário é aquela que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, como, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entendemos que essa integralidade se constrói por intermédio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico e social, entre outros, conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou o social. Por isso, as atividades a que a criança é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009).

Diante disso, é necessário esclarecermos que, quando se menciona a ampliação do tempo escolar, não podemos confundir-lo com ou reduzi-lo a uma concepção de tempo integral, pois essa extensão do tempo não é garantia de formação completa, aquela que articula diferentes saberes, experiências e provê atividades formativas diversificadas, considerando o ser humano em sua integralidade. Concordamos com Lúcia Veloso Maurício quando aponta que “[...] pode ocorrer a educação integral sem tempo integral, mas diante das condições brasileiras de sistema público, isso é muito difícil. É certo que o tempo integral pode colaborar

com a construção da educação integral” (informação verbal)<sup>3</sup>.

Acrescentamos, ainda, as caracterizações a respeito da educação integral, conforme os estudos de Coelho (2009): a) educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; b) educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado; e c) educação integral associada ao tempo integral, que diz respeito à ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Para alguns estudiosos (COELHO, 2002, 2009, 2007; CAVALIERE, 2007, 2010, 2014), é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite. Segundo esses pesquisadores, a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno (COELHO, 2009).

Enfim, entendemos que a educação integral possibilita a exploração dos espaços para além dos muros da escola, favorecendo o acesso a bens culturais e envolvendo diversos setores da cidade com a educação. Nesse caso, concordamos com Maurício (informação verbal)<sup>4</sup> quando afirma que a ampliação do tempo pode ser um facilitador da educação integral, porque a ampliação da jornada escolar diária possibilita novas práticas pedagógicas e de conteúdos que dialoguem com a contemporaneidade dos novos tempos e dos espaços escolares, com ênfase nas aprendizagens a serem realizadas e não apenas nos conteúdos a serem transmitidos.

## A Comunidade de Prática

### O conceito de Comunidade de Prática surgiu

- 3 Informação fornecida em banca de qualificação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, em 20 de março de 2018.
- 4 Informação fornecida em banca de defesa na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, em 6 de março de 2020.

dos estudos de Lave e Wenger (1991) sobre a aprendizagem na dimensão social, baseando-se na Teoria Social e na Antropologia. Na teoria social de aprendizagem, as comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência. Elas se caracterizam por atividades e práticas específicas que definem os limites de pertencimento e a identidade das comunidades.

Os componentes que integram e caracterizam o processo de aprender e de conhecer são, para Wenger (2011, p. 22, grifo nosso, tradução nossa): “[...] *o significado; a prática; a comunidade e a identidade*”, todos interligados no processo de aprendizagem. O significado refere-se à capacidade de aprender acerca do mundo em que vivemos e que experienciamos. É um processo dinâmico e ativo que envolve as experiências no mundo e o nosso compromisso com ele como algo significativo. A prática não é usada como termo dicotômico em pares como ação e conhecimento, saber e fazer, manual e mental, teórico e prático. Na dimensão da prática, na perspectiva da teoria social, a aprendizagem enfatiza o engajamento e a experiência da participação direta. O significado é socialmente construído, ganhando coerência e sentido por meio da prática. A comunidade traduz-se como uma configuração social em que os envolvidos buscam os mesmos objetivos, mas não se confunde com uma categoria social. Pode ser caracterizada por um grupo de pessoas que interagem, aprendem e constroem relações entre si. Por fim, a identidade é construída e reconstruída nas mudanças produzidas por meio da aprendizagem, configura-se nos modos de ser/agir/viver e de criar histórias pessoais e singulares de compromisso. Agrega tanto a capacidade como a incapacidade para confirmar os significados que definem comunidades e as formas de afiliação (WENGER, 2011).

De acordo com Wenger (2008), uma Comunidade de Prática não se confunde com uma empresa ou uma unidade institucional, uma

equipe ou uma rede de trabalho. O que faz um grupo ser uma Comunidade de Prática é o fato de compartilhar uma maneira de “[...] ir fazendo algumas coisas” (WENGER, 1990, p. 66, tradução nossa) e, ao compartilhá-la, entrar em contato uns com os outros, direta ou indiretamente, por meio de presença física ou de alguma outra forma. As Comunidades de Prática organizam-se em torno do que é importante para seus membros. Por isso, elas surgem, evoluem, passam por transformações e se dissolvem por vontade própria, pois são fenômenos sociais que ocorrem naturalmente. Sua formação, sua estrutura, sua evolução e sua dissolução são moldadas pela necessidade e pelas contingências da prática (WENGER, 1990).

Para Lave e Wenger (1991, p. 98, tradução nossa), uma definição de Comunidades de Prática é “[...] um conjunto de relações entre as pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras Comunidades de Prática tangenciais e sobrepostas”. São contextos sócio-históricos nos quais ocorre o aprendizado social, mediante a negociação de significados. Conforme os autores supracitados, a aprendizagem ocorre pelo engajamento de todos nas atividades desenvolvidas em uma comunidade, pelo fato de as relações sociais entre os indivíduos constituírem fontes geradoras de aprendizagem. Segundo Wenger (2011), a aprendizagem é essencialmente social e parte das seguintes premissas:

[...] somos seres sociais; o conhecimento é uma questão de competência em relação a certo conjunto de valores; conhecer é uma questão de participar na consecução de um compromisso mútuo, demanda comprometer-se de uma maneira ativa com o mundo; o significado – nossa maneira de significar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo – é, em última instância, o que deve produzir aprendizagem. (WENGER, 2011, p. 22).

Para o autor, a escola pode constituir-se em uma Comunidade de Prática, porém nem toda comunidade o será. O conceito de Comunidade de Prática não deve ser entendido como um agrupamento de pessoas que desenvolvem

apenas ações práticas sobre a sua realidade. São, na verdade, espaços de discussões, de construções e de desconstruções em que a prática é entendida como produto das interações entre os membros da comunidade. Segundo Wenger (2008), ao associarmos a prática com a comunidade, isso não significa que toda prática específica desenvolvida em grupo pode ser considerada uma Comunidade de Prática. Nesse sentido, é possível pensarmos que um grupo de professoras que se reúna para realizar sua formação continuada dentro ou fora da escola pode constituir-se em uma Comunidade de Prática, na medida em que seus saberes serão tecidos em discursos coletivos, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, seus saberes e suas teorias de forma colaborativa. Todas se sentem provocadas a manifestar suas experiências, suas práticas e a colaborar com suas ideias. Mesmo que as produções partilhem argumentos produzidos coletivamente, cada membro se manifesta a partir de seu próprio ponto de vista, contribuindo, dessa maneira, para as aprendizagens de todos e todas.

As Comunidades de Prática caracterizam-se por apresentarem três elementos cruciais que as definem e sustentam:

1. **Empreendimento conjunto:** o compartilhamento de compromissos, competência e domínio de interesses dos membros em uma Comunidade de Prática – no caso, em relação ao processo de ensinar e de aprender. O empreendimento conjunto é definido pelos participantes no processo de constituição de uma comunidade, mas é (re)negociado constantemente pelos membros, ou seja, não é um acordo estático. A confiança e o respeito entre os membros da comunidade são fundamentais para a realização do trabalho conjunto e para as trocas de informações. Para que o empreendimento seja coletivo, é necessário que as pessoas compreendam que fazem parte do todo e sintam-se responsáveis pelas suas tarefas.

2. O **engajamento mútuo** traduz-se em uma afiliação baseada no engajamento promovido nas e pelas atividades planejadas e desenvolvidas no grupo, com o objetivo de aprimorar/construir/ree laborar saberes e práticas em uso. Tal engajamento requer que os participantes interajam enquanto realizam uma tarefa em conjunto. Essa interação pode ocorrer mesmo que eles não estejam no mesmo espaço físico – por exemplo, trocando *e-mails* ou falando ao telefone. O que torna o engajamento possível é a diversidade das competências de cada membro, o que cada um sabe, o que faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, complementando os conhecimentos e as ações dos demais membros.
3. O **repertório compartilhado** de discurso e de ação é construído a partir do empreendimento conjunto e pode incluir as palavras, as ferramentas, as formas de realizar tarefas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade criou ou adotou durante sua existência.

## Caminhos metodológicos

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa requer do pesquisador uma atitude de busca constante e, portanto, constitui-se como algo permanentemente inacabado. Isso nos leva a reconhecer a importância do processo de investigação na pesquisa qualitativa, a qual objetiva teorizar, rever criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema, estabelecer conceitos e categorias.

Reafirmamos, então, as questões norteadoras de nossa pesquisa: Quais aprendizagens as participantes construíram coletivamente na escola de Educação Integral em Tempo Integral? A formação na escola investigada se constitui em uma Comunidade de Prática? Com o intuito

de respondermos a essas questões, utilizamos três instrumentos de pesquisa: a observação participante das reuniões de formação continuada, a análise de documentos e os registros no diário de campo.

Em relação às observações, foram realizados 17 encontros entre os meses de maio e dezembro de 2019. Estes ocorreram às quartas-feiras, das 15 às 17 horas, nos horários destinados ao planejamento coletivo na escola, totalizando 34 horas de observação. Optamos pela observação participante, porque ela favorece a apreensão da dinâmica do grupo em seu meio natural. O papel da primeira autora deste artigo durante a pesquisa era o de ver e registrar as discussões, os pontos de vistas e se posicionar quando solicitada. Ela exercia, assim, dois papéis: o de observadora e o de participante (VIANNA, 2007). Por isso, ela precisou desenvolver um senso de consciência, bem como de aproximação. As gravações de áudio foram transcritas para análise dos dados. As professoras (designadas com nomes fictícios) autorizaram o registro de seus argumentos, de suas dúvidas, de suas convicções e de seus questionamentos a respeito do que sabiam, do que achavam que sabiam, do que queriam saber e do que não queriam saber sobre suas experiências vivenciadas em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral.

O outro instrumento, o diário de campo, continha as descrições de discussões e de reflexões sobre fatos do cotidiano da escola. Buscamos,

com esse instrumento, contemplar uma dupla perspectiva: uma descritiva e outra interpretativa (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Quanto aos documentos, foram selecionados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os Planos de Ação traçados pela unidade escolar do período de 2014 a 2019 e os Projetos Instituintes Escolares da unidade entre os anos de 2014 e 2019. Esses documentos foram escolhidos porque permitiram constatar o que havia sido planejado e construído em termos de propostas, ideias, organização e crenças de um grupo de profissionais ao longo desse tempo/recorte em suas práticas educacionais.

As categorias de análises do *corpus* de dados da pesquisa surgiram do conceito de Lave e Wenger (1991), a saber: a) empreendimento conjunto, por meio do qual buscamos identificar, na formação continuada, quais eram os compromissos compartilhados entre as professoras em relação ao processo de ensinar e de aprender na escola; b) engajamento mútuo, o qual nos possibilitou verificar quais eram as atividades planejadas e desenvolvidas pelo grupo de professoras com o objetivo de proporcionar a aprendizagem dos alunos; c) repertório compartilhado, por intermédio do qual identificamos, nas observações das reuniões, quais eram os recursos e os discursos compartilhados entre as professoras ao abordarem determinados desafios nas práticas de ensinar.

## Participantes da formação continuada na escola

A pesquisa teve os participantes apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Caracterização dos participantes

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
			Em Educação	Na função atual na escola pesquisada
<b>Ana Beatriz</b>	Professora regente	Pedagogia	23 anos	6 anos
<b>Arlene</b>	Professora regente	Licenciatura Matemática	23 anos	8 anos
<b>Bruna</b>	Professora regente	Licenciatura Língua Portuguesa	25 anos	6 anos

<b>Carmen</b>	Professora regente	Psicologia – Graduação Curso Normal – Ensino Médio	12 anos	5 anos
<b>Lucia</b>	Professora regente	Curso Normal – Ensino Médio	20 anos	5 anos
<b>Sandra</b>	Professora regente	Pedagogia	23 anos	8 anos
<b>Katia</b>	Professora de Educação Física	Educação Física	28 anos	2 anos
<b>Silvia</b>	Professora readaptada	Pedagogia	50 anos	4 anos
<b>Rafaela</b>	Professora articuladora	Pedagogia – Em curso	10 anos	1 ano
<b>Luiza</b>	Professora de Artes	Licenciatura – Artes	12 anos	2 anos
<b>Geovana</b>	Coordenadora de turno	Pedagogia	15 anos	7 anos
<b>Jorge</b>	Professor de Artes – Teatro	Licenciatura – Artes	10 anos	5 anos
<b>Karen</b>	Pedagoga	Pedagogia	20 anos	5 anos
<b>Denise</b>	Diretora Geral	Administração – Graduação Curso normal – Ensino Médio	25 anos	8 anos
<b>Alice</b>	Serviços Gerais	Ensino Fundamental	18 anos	6 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Podemos observar que as participantes da pesquisa são professoras com longa experiência profissional, que varia entre dez e cinquenta anos de experiência em Educação. A maioria já desempenha suas funções há mais de cinco anos na escola pesquisada, o que também contribui para a formação e a estabilidade de uma equipe de trabalho.

## Primeira categoria de análise: empreendimento conjunto em torno dos projetos

Quanto às reuniões formativas, elas são conduzidas pela pedagoga, que geralmente inicia com a leitura da pauta prevista para aquele dia. Os presentes são convidados a manifestarem suas opiniões e seus questionamentos. Os assuntos vão desde questões de organização

da escola, passando por debates a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos e do estudo/evolução do Projeto Anual Instituinte.

Nas observações das reuniões, percebemos que a escola tem como empreendimento conjunto o Projeto Anual Instituinte. Ele tem sido construído conjuntamente pelas professoras, equipe gestora e estudantes desde 2014 – como indicado no PPP. Para definir o objeto de estudo anual, parte-se da escolha por votação de um personagem (uma personalidade) da cultura brasileira para ser estudado no ano letivo. Todos podem indicar/defender um personagem que será homenageado no ano em curso. Em data previamente marcada, as professoras que quisessem indicar um personagem faziam uma breve exposição, apresentando os motivos pelos quais o indicado deveria ser estudado por toda a comunidade escolar. Após as defesas, realizava-se uma votação para escolher o

personagem do projeto, a ser estudado no ano e explorado em todas as dimensões, respeitando-se a faixa etária dos alunos e a possível complexidade do tema. Ao final da votação, pôde-se perceber que não havia unanimidade quanto à escolha dos personagens dos projetos a serem estudados na/pela escola. O processo de escolha do personagem demonstra que ali se constitui um empreendimento que é negociado e decidido na votação, corroborando o que Wenger (2011) aponta sobre a negociação constante como elemento fundamental no empreendimento conjunto de uma Comunidade de Prática.

Apresentamos, a seguir, os projetos já desenvolvidos na escola pesquisada que constam nos documentos (Projetos Instituintes) analisados, por ordem cronológica:

- 2014 – Projeto Portinari, infâncias e cultura.
- 2015 – Criando e brincando com Cecília Meireles.
- 2016 – Chico Buarque para ver, ouvir e dar passagem.
- 2017 – Ana Maria Machado: uma aventura na Arte da Literatura.
- 2018 – Chiquinha Gonzaga – Ô Abre Alas que a Escola vai passar!
- 2019 – Tarsila do Amarelo Vivo, do Rosa Violáceo, do Azul Pureza, do Verde Cantante, do Amaral.

Os projetos abordam, assim, artistas, músicos e escritores brasileiros, a fim de que a escola proporcione a ampliação do repertório cultural das crianças. A partir da decisão do personagem, inicia-se uma mobilização da equipe gestora e pedagógica para que as profissionais da escola possam experimentar e vivenciar, por meio de passeios, de oficinas, de palestras, de visitas, de estudos, de pesquisas, de reuniões, entre outros, uma proposta de formação continuada convencional ou não, em que o grupo, de comum acordo, terá a oportunidade de fazer um mergulho no universo do personagem escolhido.

Após um primeiro contato formativo das educadoras com a proposta do projeto, o personagem é apresentado aos alunos e à comunidade escolar, que passam a acompanhar, interagir, contribuir e gerar conhecimentos a partir do projeto proposto. No decorrer do projeto, as professoras trazem as demandas, os questionamentos e as dúvidas que surgem durante o seu desenvolvimento, estimulando, assim, a realização de novos debates na formação continuada coordenada pelas próprias professoras e pelos funcionários da escola e/ou pelos convidados de outras instituições. Alguns temas suscitam a necessidade de visitas a museus, confeitarias, teatros e outros lugares. Todos os movimentos pensados para o desenvolvimento do Projeto Anual Instituinte são discutidos nas reuniões de planejamento, assim como as demais questões pedagógicas e administrativas pertinentes ao grupo. Para este texto, selecionamos os temas da formação relevantes a cada categoria.

A prática da escolha dos projetos consolidada na escola pode ser evidenciada pela fala da Professora Silvia, durante reunião de planejamento, em que ela explicou à Professora Kátia, recém-chegada à escola, como acontece esse processo:

Professora Silvia: Todo ano nós escolhemos um personagem da nossa cultura, ele serve como um eixo articulador. Você também já pode pensar num personagem. Todos os professores podem participar: Regentes, Articuladores, de Apoio, Arte, Educação Física, Inglês. Até a própria Pedagoga e a Direção. [...]. Você é nova... traz ideias novas, mas tem que defender bem. Os personagens são muito disputados. Às vezes, quem perde fica triste. Mas, depois, todos se envolvem e participam. (Diário de Campo, 6/9/2019).

Nesse caso, o projeto anual da escola investigada pode ser caracterizado como empreendimento conjunto, pois reflete uma prática em que todos estão envolvidos, o que fica explicitado na fala da Professora Silvia: “Você também pode pensar em um personagem [...], mas tem que defender bem”. Reafirmamos que isso corrobora as palavras de Wenger (2011) quando

afirma que o empreendimento é uma negociação entre os participantes da comunidade, um “[...] processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p. 106), incluindo, também, relações de responsabilidade coletiva. Ainda de acordo com Wenger (2008), o empreendimento comum não prescinde de homogeneidade, por isso, no trecho supracitado, são observados alguns dilemas, tais como: a defesa das personagens, a escolha e a negociação, por meio do voto, que incluem o que fazer, o que importa e por que fazer. O entendimento de que o projeto anual é um empreendimento conjunto também fica evidenciado na fala da professora Sílvia, quando afirma que: “Às vezes, quem perde fica triste. Mas depois todos se envolvem e participam” (Diário de Campo, 6/9/2019).

Reafirmamos, portanto, que o empreendimento conjunto na escola ocorreu em torno do Projeto Anual, que todos constroem juntos: tomam para si um compromisso, uma empreitada que é acolhida por todas as profissionais e que, ao longo de sua efetivação, proporcionará novos debates, em um movimento de circulação de conhecimentos.

## Segunda categoria de análise: engajamento mútuo em torno dos projetos e da formação docente

O engajamento mútuo é a atuação, a maneira pela qual os membros participam em uma Comunidade de Prática. Percebemos o engajamento das educadoras em uma das observações da reunião de planejamento, quando surgiu um comentário a respeito da viagem a São Paulo, na qual as professoras visitaram a Exposição “Tarsila Popular” como parte da proposta de formação continuada em 2019, cujo Projeto Anual era acerca de Tarsila do Amaral. Destacamos o trecho da fala da Professora Karen:

Achei muito importante o empenho dos que foram a São Paulo e da importância de reconhecer que a formação profissional é também um investimento pessoal. Que a cultura da nossa equipe de profissionais é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer nosso trabalho coletivo. (Diário de Campo, 7/8/2019).

Observamos, no esforço das professoras em viajar para outra cidade, com recursos próprios (o processo de financiamento de viagens para fins de formação foi negado às professoras pela FME), a busca de maior participação nas práticas da escola. Isso demonstra o engajamento (WENGER, 2008) das educadoras para aprenderem mais sobre Tarsila, envolvendo-se tanto com o estudo que se dispuseram a viajar para São Paulo. No trecho anterior, podemos notar, na fala da professora, o envolvimento individual e coletivo das docentes. Tal movimento corrobora as palavras de Matos (1999, p. 71) quando aponta que “[...] a ideia de uma comunidade de prática implica participação num sistema de atividades sobre o qual os participantes partilham compreensões acerca do que estão a fazer e do que isso significa para suas vidas e as suas comunidades próprias”. O fato de a professora Karen mencionar que “[...] a cultura da nossa equipe de profissionais é acreditar nas possibilidades de cada um para enriquecer nosso trabalho coletivo” (Diário de Campo, 7/8/2019) demonstra, mais uma vez, o engajamento mútuo dos membros da escola em se comprometerem no estudo e nas atividades em torno do Projeto Anual, criando laços de responsabilidade entre elas. Além disso, a Professora Karen fala de um “investimento pessoal” que foi despertado pelo fato de as professoras estarem envolvidas com o projeto “Tarsila Amaral”.

Durante as observações, ocorreram algumas reuniões em que as próprias professoras da escola coordenaram o encontro, como, por exemplo, a de avaliação sobre a visita que as professoras fizeram à Casa Roberto Marinho em 30 de julho de 2019 para conhecerem a exposição “Djanira – A memória do seu povo”, e a confraternização proposta por elas, na Confeitaria Colombo, no centro do Rio de Janeiro,

na saída da exposição. Com a confraternização, realizou-se a reunião de avaliação e de planejamento, pois as falas seguiam o curso de um diálogo, porém cada professora avaliava e propunha outras rotas e possibilidades de formação dentro desse formato até então inusitado para algumas.

Após uma formação dada pelo Professor Jorge a respeito do Movimento Modernista no Brasil, em 11 de setembro de 2019, encontramos, na fala das Professoras Arlene e Ana Beatriz e do Professor Jorge, a importância dada a essas formações como partilha de conhecimentos entre os membros da escola. Ainda que não ocorresse consenso quanto ao entendimento das informações, foi possível debater o tema para exposição e esclarecimento das dúvidas.

Professora Arlene: [...] vocês gostaram da formação feita pelo Professor Jorge? É que eu fui para casa pensando sobre o que eu ouvi e fiquei muito incomodada e queria dividir com outras pessoas. [...] não estou convencida de que aqueles pintores famosos eram únicos em suas épocas. [...] deviam existir outros que não apareceram, que não ficaram famosos, mas deviam ser tão bons ou mais do que esses.

Professora Ana Beatriz: O que importa é que esses pintores romperam com padrões clássicos. Suas obras representam engajamento social. Para mim, é isso.

Professor Jorge: Existe também a genialidade individual de determinados artistas e que não é todo dia que nasce um Van Gogh com a percepção de luz que ele desenvolveu. [...] É ótimo ficar com inquietações. [...] é bom trazer para o grupo nossas dúvidas. (Diário de Campo, 12/09/2019).

Em outra observação, a respeito da formação sobre produção textual feita pela Professora Bruna, uma participante apontou que “[...] algumas formações foram dadas pela profissional que ocupa a sala ao lado da minha. O valor que tiveram pra mim os saberes dos meus parceiros” (Professora Lúcia, Diário de Campo, 18/09/2019). Nessa fala, podemos notar o reconhecimento que a Professora Lúcia teve pelos saberes da Professora Bruna, sua colega de trabalho, por ter realizado uma formação para

todos na escola. Bruna, ao compartilhar seus saberes, por ter mais experiência profissional, dividiu com as outras professoras seu conhecimento sobre produção textual. Podemos notar, com isso, que a formação da escola se desenvolve no próprio espaço da profissão, tendo o objetivo de compreender e melhorar o trabalho das professoras, ao mesmo tempo em que se reconhece a função formadora da docente. Essa troca de experiências e o compartilhamento de saberes fortalecem as escolas como territórios de formação mútua e reafirmam os papéis simultâneos das professoras, de ensinar e de aprender. Ilustramos essa troca com o trecho que segue, de fala da Professora Lúcia:

Como foi também o caso da formação dada pelo Professor Jorge, que também trabalha nesta escola. A gente aprendeu com a gente mesmo. Nós temos muito a contribuir com as práticas umas das outras. Tudo que aprendemos nessas formações serve para várias matérias. E até para a gente mesmo. (Diário de Campo, 18/09/2019).

Ao dizer que “a gente aprendeu com a gente mesmo”, a Professora Lúcia confirma que não havia hierarquia nas formações, mas que, ao participarem dos encontros, todos aprendiam uns com os outros. Isso é reafirmado com a menção à “formação dada pelo Professor Jorge” na escola em que ele atuava, o que significa que, em seus encontros, eles partilhavam interesses conjuntos, se envolviam em aprendizagens coletivas e criavam laços (WENGER, 2011). Ainda em relação ao trecho anterior, a fala “até para a gente mesmo” significa que havia um engajamento em aprender no sentido do termo “integralmente”, não só para desenvolver o projeto, mas também para a vida pessoal de cada um, nos aspectos emocional, cognitivo, estético, cultural e intelectual.

### Terceira categoria de análise: o repertório compartilhado por meio dos projetos

O repertório compartilhado refere-se aos recursos materiais e sociais que são criados,

adaptados ou incorporados pelos membros da comunidade por meio da participação. De acordo com Wenger (2011, p. 83, tradução nossa), “[...] as rotinas, palavras, ferramentas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos” fazem parte do repertório compartilhado de uma Comunidade de Prática. Nesse sentido, destacamos um trecho de uma conversa entre as Professoras Luíza (recém-chegada à escola), Karen, Denise e Geovana, que exemplifica o repertório de ações e de rotinas construídas na escola:

Professora Karen: É assim, Luíza, que nós vamos trabalhar: parceria. Você não tem obrigação de fazer o cenário, tudo (da peça de teatro) sozinha. A gente já se dividindo por turma, acho que vai ser um bom trabalho coletivo.

Professora Denise: Agora, olha só, Luíza, os adultos também, tá? Nós fizemos um mega painel em outro projeto, Portinari [em 2014] nessa sala aqui. Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou. Chegavam na hora, depois do almoço, as meninas da cozinha se sentavam aqui e pintavam um pouco.

Professora Geovana: Costuraram, lembram? Em todos os projetos tem isso agora. Já acostumamos. [...]. Virou rotina nos projetos todos: cortar, costurar, pintar... Quem não sabe, aprende.

Professora Karen: E a ideia da gente discutir junto aqui é exatamente essa. Não é assim: eu vou fazer minha parte... É a gente fazer um trabalho que articule, que converse. [...]. Já temos experiência nisso.

Apresentar as obras (dos artistas) é sempre importante, a gente sempre viu assim: que é uma possibilidade de alargamento cultural pra comunidade. A gente percebe aqui que quantas famílias tiveram acesso a artistas, a obras, essas coisas... através dos projetos desenvolvidos na escola. Então, se a gente puder ampliar, a gente tá mostrando, tá alargando, tá compartilhando. (Diário de Campo, 07/08/2019).

Nesses diálogos, observamos que, ao falarem a respeito das práticas efetuadas ao longo dos projetos, as professoras apresentam um repertório próprio de ações e de rotinas que estão consolidadas em suas práticas, como, por exemplo, “o trabalho coletivo” mencionado

pela Professora Karen e pela Professora Denise: “Todo mundo contribuiu, todo mundo ajudou”.

Elas compartilharam o que fazem com a Professora Luíza, ao mesmo tempo em que constroem soluções para problemas recorrentes. Nesse caso, a construção de cenários e de montagem de painéis durante os projetos, com a experiência acumulada das maneiras de como proceder, tornaram-se parte do repertório de “modos de fazer” que já podem ser compartilhados pelas professoras. As docentes também reconheceram, nas práticas dos projetos, uma possibilidade de compartilhar o repertório sobre os artistas e sua arte, não apenas entre as profissionais da escola e os alunos, mas também com as famílias da comunidade escolar.

Nessa direção, observamos um episódio ocorrido no refeitório da escola, na hora do almoço das turmas dos 1<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental: a aluna Helena chamou a Professora Geovana e disse: “Estou comendo o Carnaval em Madureira, o Sol Poente, A Negra e o Abaporu”. Enquanto falava, a aluna ia mostrando com o garfo o arroz, em referência à tela “Carnaval em Madureira”, a cenoura cortada em círculos em referência à tela “Sol Poente”, o feijão significando a tela “A Negra” e o frango o “Abaporu”. Nessa cena, ficam evidentes a apropriação e o compartilhamento do repertório do projeto sobre a artista Tarsila do Amaral feitos pela aluna. Helena demonstrou conhecer as telas da artista, sendo capaz de levá-las para um outro cenário, o prato de comida, identificando as cores e os elementos que compõem as telas, fazendo um paralelo com os ingredientes de sua refeição, por meio de inferências que ela colocou em prática no momento de compartilhar seu repertório adquirido durante o projeto.

Este é um exemplo de como o trabalho proposto na escola oportuniza aos alunos uma apropriação de repertórios inerentes aos projetos, que serão compartilhados entre todos os envolvidos nesse processo. Reafirma-se, assim, o que está previsto no PPP da escola quanto a um dos princípios que orientam o trabalho pedagógico da escola: a garantia “[...]”

de elaboração e execução da ação pedagógica através de projetos de trabalho, considerando a participação e produção de conhecimento como circular, integrada e dinâmica” (PPP da escola pesquisada, 2017, p. 5).

Nesse relato, podemos observar que a aluna construiu e partilhou o conhecimento por meio do projeto estudado, experimentado e vivenciado por ela em conjunto a todos os envolvidos na escola. Notamos que a arte não é apenas um elemento contemplativo na escola, mas passa a ser um componente integrador do desenvolvimento das potencialidades humanas, como analisamos no PPP da escola de Educação Integral em Tempo Integral observada. Constatamos uma semelhança com a proposta de Cavaliere (2007), para quem a escola de tempo integral é o lugar de construção e de disseminação de conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, capaz de sistematizá-los em um processo de escolarização. Nas palavras da autora: “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos [...]. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Observamos, nessa escola de Educação Integral em Tempo Integral, com o exemplo da aluna Helena, que os estudantes estão se apropriando de repertórios culturais, aprofundando seus conhecimentos em vários momentos, até mesmo conversas informais no refeitório com as professoras e os colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, aqui, as questões norteadoras deste estudo: Quais aprendizagens as participantes construíram coletivamente na escola de Educação Integral em Tempo Integral? A formação na escola se constitui em uma Comunidade de Prática? Concluímos que a formação continuada desenvolvida na escola se aproxima das características de uma Comunidade de

Prática, porque percebemos o compromisso na construção e na execução dos Projetos Instituintes Anuais escolhidos democraticamente por todos os envolvidos.

Nessa escola, as educadoras não ficaram presas às determinações da BNCC; ao contrário, os estudos e os projetos propiciaram a ampliação do repertório cultural, estético, musical e de conhecimentos dos estudantes e das professoras, evidenciada nas categorias apresentadas anteriormente. Há, portanto, uma busca pelo desenvolvimento integral de todos, de modo a oportunizar atividades que integrassem, nos processos de aprendizagem, os aspectos cognitivos, estéticos, corporais e afetivos, distanciando-se de uma proposta educativa que focasse somente em conteúdos da BNCC ou no desempenho dos estudantes. Ressaltamos que a escola não deixou de cumprir os conteúdos e as regras legislativas, principalmente por ser uma escola municipal e pelo compromisso junto aos estudantes de ensinar de acordo com a proposta legal.

Constatamos, neste estudo, uma característica da educação integral defendida por Ribeiro (2018) no que se refere à organização dos conteúdos não ficar restrita aos aspectos cognitivos, mas abranger também uma formação continuada na escola que atende às necessidades dos envolvidos, articulada ao fazer docente. A ampliação do tempo (das 8 horas às 17 horas) é utilizada para desenvolver atividades que propiciem aos estudantes e às professoras formação “integral”, envolvendo a multidimensionalidade dos seres humanos.

Outra característica das formações nessa escola é que todas as participantes compartilhavam os saberes e os conhecimentos umas com as outras. Elas se distanciavam de uma lógica competitiva tão recorrente nas políticas educativas, que busca criar um clima de disputa e de separação no trabalho das escolas. Percebemos, nessa escola, que as educadoras na formação continuada negociam os projetos e as atividades em coletivo: “todo mundo contribui, todo mundo ajudou”.

Reconhecemos, nesta pesquisa, o processo de autoria e de produção de conhecimentos demonstradas na escolha dos projetos e na elaboração dos planos anuais, assim como a valorização das culturas popular e erudita, viabilizando o acesso ao que se produz socialmente, evidenciado nos projetos desenvolvidos. Observamos que a cultura e a arte passaram a ser o eixo orientador das ações pedagógicas, provocando nas educadoras a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito das personagens dos projetos, como também a de reinventar as formações continuadas, que não se limitaram à transmissão de conteúdos conceituais. As formações extrapolaram os muros da escola, passando a ocorrer nos museus, nas bibliotecas, nos musicais e em outros espaços. Notamos que a proposta educativa se aproxima da “educação com a arte”, que foi se construindo no planejamento e na execução dos Projetos Instituintes Anuais – uma construção em autoria conjunta, sem deixar de ensinar as diversas áreas do conhecimento.

Enfim, concluímos que a escola pesquisada é uma Comunidade de Prática que reinventa a maneira de realizar as formações na construção de um empreendimento conjunto em torno de uma Educação Integral em Tempo Integral por meio dos projetos anuais. O que favoreceu essas reinvenções na formação continuada e na proposta educativa foi o compromisso de todas em torno de um empreendimento conjunto na negociação, na elaboração e na execução dos projetos e dos planos de ação. Nessa acepção, o conceito de Comunidade de Prática foi fundamental para analisarmos a característica da formação continuada desenvolvida nessa escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela. (org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ,

- Cleonara Maria *et al.* (orgs.). **Desafios da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. v.1, p. 27-37.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- MATOS, João Filipe. Aprendizagem e prática social: Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem da matemática escolar. In: PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. (orgs.). **Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália**. Actas da Escola de Verão. Lisboa: SEM-SPCE, 1999. p. 65-92.
- MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2218>
- MAURÍCIO, Lúcia Veloso *et al.* Capacitação dos profissionais da educação. In: RIBEIRO, DARCY. **Carta 15**: o novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995. p. 183-192.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2219>
- NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 01/2013. **Diário Oficial do Município de Niterói**, 16 fev. 2013.
- RIBEIRO, Darcy. A valorização do magistério. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (org.). **Darcy Ribeiro – Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018, p. 84-100.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/uma.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5)
- WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. 18. ed. New York: Cambridge University, 2008.
- WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2011.
- WENGER, Etienne. **Toward a theory of cultural transparency**: elements of a social discourse of the visible and the invisible. 1990. 209 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of California, Irvine, 1990. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/1s31f7wf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Recebido em: 28/11/2022  
Aprovado em: 07/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.