



**FLÁVIO OLIVEIRA SANTOS**

**TEMPO EXTRA-AULA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE  
DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES.**

**LAVRAS – MG  
2023**

**FLÁVIO OLIVEIRA SANTOS**

**TEMPO EXTRA-AULA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE DISCURSOS SOBRE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação, Cultura, Ciência e Ambiente, para a obtenção do título de Mestre.

Professor Doutor Marco Antônio Villarta-Neder  
Orientador

Professor Doutor Celso Vallin  
Coorientador

**LAVRAS – MG  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Flávio Oliveira

Tempo Extra-Aula: considerações a partir de discursos sobre  
formação continuada de professores. / Flávio Oliveira Santos. -  
2023.

70 p.

Orientador(a): Marco Antônio Villarta-Neder.

Coorientador(a): Celso Vallin.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de  
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Tempo extra-aula. 3. Tempo  
extraclasse. 4. Enunciado. I. Villarta-Neder, Marco Antônio. II.  
Vallin, Celso. III. Título

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

**FLÁVIO OLIVEIRA SANTOS**

**TEMPO EXTRA-AULA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE DISCURSOS SOBRE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.**

**EXTRACURRICULAR TIME: CONSIDERATIONS FORM CONTINUED  
GRADUATION TEACHERS SPEECHES.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30 de agosto de 2023  
Dr. Antônio Fernandes Júnior – UFLA  
Dra. Dedilene Alves de Jesus - UEMG

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder  
Orientador



Documento assinado digitalmente  
MARCO ANTONIO VILLARTA NEDER  
Data: 17/10/2023 10:02:05-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Celso Vallin  
Coorientador

**LAVRAS – MG  
2023**

## AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grato a todas e todos que me auxiliaram e me acompanharam, me ampararam e me deram suporte durante este processo de formação.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras, aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, em especial os professores Marco Antônio Villarta-Neder e Celso Vallin pelos inúmeros momentos juntos, mesmo que a distância, foram momentos ímpares que impactaram positivamente parte da minha formação como pesquisador, professor e pessoa.

Agradeço aos colegas da escola campo que, desde o ano passado me acolheram e procuraram me auxiliar da melhor forma possível, auxiliando da formação profissional e científica.

A querida amiga Isabela Garcia, a “Isabéu”, por todas as risadas e por todos os momentos de apreensão e felicidade compartilhados, pelo compartilhamento de visões e opiniões que engrandeceram esta escrita e a minha constituição como ser em formação contínua.

E por fim, mas não menos importante, minha família que sempre esteve do meu lado, em especial minha irmã Rafaela e ao meu pai José Marcos, ao companheiro Lucash Prado e a amiga Karina Inácia.

Sou como a haste fina  
Que qualquer brisa verga  
Mas nenhuma espada corta

**Maria Bethânia**

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir e analisar a consecução do tempo extra-aula e a relação que este tem com a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual localizada na cidade de Varginha/MG. O objetivo foi investigar e refletir sobre as condições de realização do tempo extra-aula e suas implicações sobre os sujeitos envolvidos, buscando compreender a percepção destes no que é enunciado acerca das possibilidades e problemáticas manifestantes neste tempo. Para que isso seja possível partimos de uma breve contextualização histórica da educação brasileira, traçando paralelos entre algumas crenças sobre seu desenvolvimento, trazendo à tona discussões sobre o papel da educação e como esta vem sendo marcada como um campo de disputa ideológica. Em sequência discutimos a relação entre docentes e a organização do tempo extra-aula na escola, neste momento buscamos entender como se dá a organização do tempo dentro da Escola enquanto instituição, para que assim possamos ter um contraponto entre a literatura e a manifestação em estudo. Este ocorreu em etapas, desde a revisão das leis que regulamentam o tempo extra-aula no Brasil e no Estado de Minas Gerais, bem como sobre o que discorrem diversos autores sobre o assunto. Por fim, realizamos a análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras e professores participantes. Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa, baseando-nos na corrente de estudo bakhtiniana de compreensão da linguagem e seus dispositivos em atuação, partindo primariamente da análise do que é enunciado pelos participantes levando em conta o contexto no qual estão inseridos e refletindo sobre a sua manifestação e realização de acordo com as propostas apresentadas enquanto objeto de estudo. Após análise podemos confirmar nossas hipóteses e então concluímos que a formação continuada de docentes na consecução do tempo extra-aula individualmente e junto do coletivo é uma possibilidade e alternativa interessante a se pensar, visto que, como colocado neste trabalho, esta etapa da formação está ligada ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos atores da educação e não somente a aquisição de novos títulos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Tempo extra-aula. Tempo extraclasse. Formação continuada. Enunciado.

## ABSTRACT

The present work aims to discuss and analyze the attainment of extracurricular time and its relationship with the continuous professional development of teachers working with students in the final years of elementary education in a state school located in the city of Varginha, Minas Gerais, Brazil. The objective was to investigate and reflect on the conditions under which extracurricular time takes place and its implications for the individuals involved, seeking to understand their perception through their discourse about the possibilities and issues arising from this time. To achieve this, the study begins with a historical contextualization of important points in Brazilian education, tracing a chronological line to the present time. This contextualization is necessary because education has been reformulated several times, but it has always been permeated by a binary relationship: on one side, the oppressors, and on the other side, the oppressed. Through this perception, the work proposes alternatives to counteract this reality through education. Further ahead, the relationship between teachers and the organization of extracurricular time at the school is discussed. At this point, the focus is on understanding how time is organized within the school as an institution, in order to establish a counterpoint between the literature and the perceptions of those involved. The analysis is conducted through a review of the laws that regulate extracurricular time in Brazil and the state of Minas Gerais, as well as various authors who have discussed the subject. Finally, the collected data from semi-structured interviews with participating teachers is analyzed. The data are treated by examining the discourse of the participants, taking into account the context in which they are inserted and reflecting on their expressions and actions in accordance with the proposed study. Upon analysis, it is concluded that the continuous professional development of teachers in the context of extracurricular time is a valuable and interesting possibility, an alternative to consider. As it is stated in this work, this stage of professional development is linked to the personal growth of the individuals involved in education, rather than solely focused on acquiring new academic titles.

**Key-words:** Professional development. Extracurricular time. Background class time. Continuing education. Enunciation.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. APONTAMENTOS INICIAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Reformas na educação brasileira e o tempo extra-aula .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2. A educação como campo de disputa e seus pormenores .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3. A educação como modo de resistência .....</b>	<b>15</b>
<b>3. O TEMPO E O QUEFAZER DOCENTE .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. O tempo e a escola .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2. O tempo extra-aula, um tempo conquistado .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3. A regulamentação da formação continuada no tempo extra-aula .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3.1. Qualificar-se para a missão do educar ou para o imperativo do gozo? .....</b>	<b>30</b>
<b>4. DA METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1. Objetivos .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2. Metodologia da ação .....</b>	<b>34</b>
<b>4.3. Da escola campo .....</b>	<b>36</b>
<b>4.3.1. Do perfil dos sujeitos de pesquisa da escola campo .....</b>	<b>39</b>
<b>4.4. Da confecção do roteiro de entrevistas .....</b>	<b>40</b>
<b>4.5. Pesquisador em campo: momento das entrevistas .....</b>	<b>42</b>
<b>5. ANÁLISE DAS RELAÇÕES DO QUE É DITO, COMO FOI DITO E PARA QUEM SE REMETE .....</b>	<b>44</b>
<b>5.1. Elaborações dos docentes acerca da relação entre tempo e educação: desequilíbrio, desencontro e respostas às demandas de trabalho irreais observadas .....</b>	<b>46</b>
<b>5.2. Formação continuada: profissionais professores ou autores da educação ..</b>	<b>49</b>
<b>5.3. Formação em foco: autopercepção, consciência de mundo e possibilidades no processo constante de humanização dentro do tempo extra-aula .....</b>	<b>52</b>
<b>5.4. Respostas-questões aos desafios e limitações na consecução do tempo extra-aula à serviço do coletivo .....</b>	<b>54</b>
<b>5.5. Análises finais do que concluímos partindo das elaborações construídas neste trabalho .....</b>	<b>57</b>
<b>6. CONCLUSÕES .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ENCONTROS .....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>68</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Logo de início é importante salientar que ao longo desta dissertação será adotado, para se referir às personagens da educação, termos neutros, visto que quando nos referimos a um conjunto de pessoas utilizando palavras de gênero masculino, entendemos que estamos adotando uma linguagem discriminatória. Mesmo que haja o consenso entre a representatividade do signo professores, por exemplo, tanto para homens quanto mulheres, estas últimas não se encontram devidamente representadas. Assim, será possível notar os termos neutros em grande parte do presente trabalho e, quando não for possível, para evitar tornar o texto cansativo e extenso, será utilizada a linguagem convencional.

Nosso intuito inicial consistia em propor melhorias no uso e organização do tempo extra-aula de docentes da escola campo localizada na cidade de Varginha-MG nos baseando nos escritos de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, todavia, diante das dificuldades do contexto, a pesquisa foi levada para outros caminhos, chegando, então, ao atual recorte em que buscamos entender a percepção dos professores participantes sobre o tempo extra-aula e como este pode servir de ferramenta para a consecução do quefazer<sup>1</sup> docente, bem como vislumbrar como a formação continuada acontecendo neste tempo supracitado pode colaborar com sua atuação e formação enquanto sujeito melhor capacitado para enfrentar os dilemas que atuar na educação trás.

O tempo extra-aula consiste em um recorte espaço-temporal instituído pela primeira vez através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e regulamentada por diversos outros documentos de lei e ofícios como veremos mais adiante. Sua conquista se deu através das incessantes manifestações docentes ao longo da segunda metade do século passado, ou seja, a conquista do extra-aula e a sua institucionalização é fruto de uma luta árdua em prol dos direitos docentes. Este tempo instituído em lei consiste em um momento em que professoras e professores voltam sua atenção para os bastidores do momento em que as aulas acontecem, ou seja, para todos os procedimentos que permeiam o fazer pedagógico, e é um tempo sem a presença de estudantes, no qual acontece planejamento de aulas, leituras, análise da avaliação de estudantes, e também serve para cumprir com normas burocráticas, etc.

Ao longo do trabalho, vemos que este tempo conquistado nem sempre é bem utilizado conforme as regulamentações legais e vigentes, às vezes ele é até mesmo desperdiçado ao que diz respeito ao serviço do fazer pedagógico. A demanda por uma atuação mais “relevante”

---

<sup>1</sup> Mais à frente, em momento oportuno, mais especificamente na página 17 deste trabalho, discutiremos um pouco mais a fundo sobre este termo utilizado por Paulo Freire.

dentro desse tempo se difere ao que diz respeito à percepção que não é unânime por parte dos docentes e da gestão escolar, assim sendo, há a necessidade de compreender junto a docentes qual o entendimento do tempo extra-aula e qual a importância deste para a consolidação e culminância de suas práticas educativas, e ainda quais percepções existem sobre o uso desse tempo para a sua formação continuada.

Através de entrevista semiestruturada foi possível perceber que as professoras e professores possuem o conhecimento do que é o tempo extra-aula, todavia muitos lançam mão dos afazeres desses momentos dentro da escola para cumprirem com demandas além de suas funções pré-estabelecidas em seus contratos de trabalho, como por exemplo, substituições de docentes faltosos, por sugestão da gestão, ou simplesmente optam por relativizar o seu acontecimento, uma vez que não veem a escola como um ambiente propício para realizar tais atividades, já que é um local movimentado e repleto de novidades que desviam a atenção docente.

## 2. APONTAMENTOS INICIAIS

Este trabalho se destina a entender quais as percepções de docentes de uma escola da rede estadual de ensino localizada na cidade de Varginha sobre o tempo extra-aula e a possibilidade de seu uso para a formação continuada. Antes de apontar nossas considerações para nosso foco principal, é válido traçar um percurso histórico até o presente momento relatando os principais aspectos que tratam sobre a educação brasileira e a sua realização, a fim de propor melhor compreensão sobre como se chegou até aqui através de lutas e conquistas.

Deste modo, neste segundo capítulo, nossos escritos serão voltados para entender alguns fatos históricos da educação no Brasil que tange ao que chamamos de tempo extra-aula, como este vem sendo objeto de disputa e poder por uma minoria dominante e como pode se concretizar como resistência a certas opressões reflexos do sistema no qual estamos inseridos atualmente.

### 2.1. Reformas na educação brasileira e o tempo extra-aula

No ano de 1996, ocorreu a promulgação da Lei nº 9.394, a atual Lei de Diretrizes e Bases que trouxe avanços significativos para a educação, e como é de se esperar, o documento era objeto de disputas ideológicas. A partir da LDB/96, pode-se afirmar que a educação brasileira tomou novos rumos; foram abertos novos espaços de discussão acerca da educação, resultando em alterações significativas em nosso modelo educacional, contudo, por maiores que fossem as mudanças, alguns aspectos da educação se mantiveram, como, por exemplo, a elite tinha acesso e recebia a educação de uma forma diferente do restante da população. Nas palavras de Ferreira Júnior (2010, p. 112):

Assim, a Lei de 1961 possibilitou a coabitação da escola pública e da particular. O sistema nacional de ensino dual (público e privado) engendrou uma nova fase no binômio baseado no elitismo e na exclusão educacional. [...]. Os [filhos da elite] têm acesso às melhores universidades públicas, aquelas que realizam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa desde os cursos de graduação. Já os [filhos das massas populares] mal concluem a educação obrigatória e são forçados a ingressar no mundo do trabalho com ou sem instrução profissional técnica. Ou seja, os velhos e bons cursos superiores públicos de Direito, Medicina e Engenharia continuam sendo privativos dos filhos das elites econômicas e políticas que secularmente governam o Brasil.

Apesar das reformas trazidas pela LDB/96 e das alterações posteriores, nos é perceptível que sempre houve uma precariedade educacional. Um fato que merece destaque neste momento e que será discutido mais à frente, no capítulo 3 deste trabalho, é o surgimento da ideia do tempo extra-aula na LDB/96. No artigo 67 parágrafo V a lei diz que os sistemas de ensino deveriam realizar a valorização do profissional da educação lhes assegurando um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]”

## **2.2. A educação como campo de disputa e seus pormenores**

Para desenvolver este tópico, iremos nos apoiar nos escritos de Freire fazendo contraponto à realidade atual, desse modo, é válido esclarecer que, embora nossas referências sejam de publicação recente, sua formulação surge na segunda metade do século passado. O que queremos dizer com isso é, que apesar da temática ter ganhado bastante força nos últimos anos, esta já vem sendo discutida há tempos inclusive ao que dialoga com o que se entende como a consecução do tempo extra-aula.

A educação é uma área que está constantemente envolvida em disputas políticas, sociais e culturais por ser ferramenta que empodera o sujeito através da oferta do conhecimento de si e do mundo. Isso ocorre uma vez que, ao reconhecer a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento e o progresso de uma sociedade, esta se torna objeto de poder, controle e influência sobre os sistemas atuantes na sociedade humana. Tais disputas podem ocorrer em vários níveis, desde a elaboração de políticas educacionais até o tipo de prática pedagógica utilizada nas aulas e como o tempo extra-aula acontece.

Entre as questões que geram controvérsias na educação, podemos destacar o papel da escola na sociedade, os currículos e conteúdos ensinados, as metodologias de ensino, as formas de avaliação, a inclusão de grupos marginalizados, a formação dos professores, a gestão e financiamento das escolas, entre outros. Porém, o que nos interessa neste momento é a ação que as forças do capital exercem sobre a educação e como tal força dita (ou tenta ditar) a atuação pedagógica no que abrange todos os aspectos do quefazer docente.

É sabido que “[...] a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. [...]” (SAVIANI, 2019, p. 112), ou seja, um espaço de combate, de vontades e interesses, de uma classe dominante exprimindo a sua ideologia à classe dominada. Todavia, como nos

apresenta Freire, não somente os interesses e a ideologia dominante são reproduzida na educação, mas também as características contraditórias da sociedade que “penetram na intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel [...]” (2021a, p. 61).

Levando em consideração as características contraditórias da sociedade citadas por Freire (2021a) como consta no parágrafo acima, devemos entender que estas concordam com a nova ordem de organização de uma sociedade capitalista e neoliberal. De acordo com Bauman (2001), vivemos em um tempo de liquidez e a principal característica deste tempo é a individualidade do ser, individualidade esta que atinge aspectos fundantes das sociedades, como a própria religião que, conforme Harari (2018), foi ponto chave na formação dos primeiros agrupamentos humanos.

No tocante aos tempos de individualismo, vemos as forças opressoras ganhando mais espaço dentro das escolas e da sociedade no geral. Reflexo de tal poderio é relatado na fala de Giroux, Rivera-Vargas, Passeron que, ao comentar sobre a crise pandêmica enfrentada nos últimos anos, nos trazem que a pandemia foi um momento de crise não só sanitária, mas também política:

La actual pandemia provocada por el coronavirus es más que una crisis de salud. Es también una crisis política e ideológica generada tras años de negligencia por parte de gobiernos que, a través de políticas preferentemente neoliberales, negaron la importancia del bienestar público (particularmente de la salud y de la educación), al mismo tiempo que desvalorizaron las instituciones que lo hicieron posible. Por esta razón es que la actual situación no puede separarse de las crisis previas producidas por las masivas desigualdades de riqueza, ingresos y poder. Tampoco puede estar ajena de la crisis de valores democráticos, educativos y de destrucción del medio ambiente que ya se arrastran desde hace décadas. (GIROUX, RIVERA-VARGAS, PASSERON, 2020, p. 1)

Como vemos, não é de agora que a crise política se manifesta no mundo todo. O Brasil passou no último ano, 2022, por um período de dicotomia entre esquerda e direita, em que a instauração do poder de quaisquer uma das frentes políticas trariam problemas sociais de grande preocupação, como o que ocorreu no dia oito de janeiro deste ano de 2023, com o ataque às sedes dos Três Poderes do Brasil; um cenário criado em outrora, pelas características do modelo de gestão implantado desde o Golpe de Estado de 2016.

Una consecuencia es que la verdad, la evidencia y la ciencia caen presas del lenguaje de la mistificación y legitiman un tsunami de ignorancia junto con un colapso de la moral y el coraje cívico. Lo que esta pandemia revela en imágenes impactantes de largas colas en busca de alimentos, el apilamiento de cadáveres, el lenguaje sancionado por el estado del darwinismo social y la limpieza racial, es que la guerra se ha convertido en una extensión de la política y funciona como una forma de pedagogía pandémica en la que el pensamiento crítico se anula. La disidencia se reprime, se normaliza la vigilancia, se intensifica el racismo y la ignorancia se eleva a una virtud. Por tanto, el coronavirus está dejando en claro lo peligroso que resulta esta noción moderna y neoliberal de que todos los problemas son responsabilidad del individuo y a su vez cuáles son los mecanismos que producen las muertes: la desigualdad sistémica, la desregulación, el desmantelamiento del estado de bienestar y el ataque cada vez más peligroso al medio ambiente. (GIROUX; RIVERA-VARGAS; PASSERON, 2020, p.1)

No que diz respeito ao projeto de educação que vem se desenhando para o Brasil, é válido ressaltar que há grande preocupação por parte de educadores e educadoras, uma vez que tais projetos reforçam a opressão e não suprem as necessidades dos oprimidos. Nas palavras de Freire, esses tipos de projetos impedem que as:

[...] massas populares cheguem a “inserir-se”, criticamente, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite”, que lhes parece intransponível. (FREIRE, 2020, p. 54)

Apartados pelo individualismo e pela classe dominante, o oprimido e sua educação se veem instalados em uma “incapacidade gnosiológica”, o que lhes impossibilita se livrarem das mazelas opressoras em decorrência do medo e das incertezas que o cenário lhe oferece, ou até mesmo pela inabilidade em perceber a condição de opressão em que se encontram, bem como pontua Freire (2020, p. 47):

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões

Assim, falando sobre o quefazer docente colonizado, e também como as gerações passadas o vivenciaram da mesma maneira, quanto aos oprimidos, resta somente a percepção de sujeitos na condição em que estão, esta pode ser mudada se estes estiverem organizados

entre si, então eles serão a chave e ferramenta para se livrarem da opressão, a ingenuidade não continuará fazendo parte de suas vidas e a mudança será possível, rompendo-se então o ciclo de exploração/opressão, *ad infinitum*.

Como veremos a seguir, a chave para combater tal ciclo de opressão que pode, também ser encontrada na educação, é a união de sujeitos buscando conhecer o mundo no qual estamos, quais sistemas operam sobre nossas relações e como a educação pode atuar diretamente na quebra dos velhos costumes, que beneficiam os opressores citados acima. Freire (1979) diz que a educação não mudará o mundo, porém a educação muda as pessoas e estas, subsidiadas pelo poder da transformação educacional, são capazes de mudar o mundo.

Por fim, propomos mais à frente reflexões da relação do tempo conquistado, o tempo extra-aula, com as relações de poder e opressão entre os interesses elitistas e a grande maioria da população que é destituída de seu poder enquanto indivíduo, desinformada de seus direitos básicos e negligenciada quando não cumprem com a agenda do neoliberalismo. Assim sendo, nós docentes, nos colocamos em linha de frente contra a opressão exercida sobre a maioria da população, enquanto nos conscientizamos da colonização de nosso tempo, aqui recortado o período do extra-aula, e lutamos para satisfazer nossa ambição de oferta da melhor performance pedagógica que nos for possível.

### **2.3. A educação como modo de resistência**

Para introduzir este tópico, faz-se necessário entendermos as teorias que permearam e permeiam a educação brasileira e sua relação com o tempo extra-aula. Saviani (1991) expõe a preocupação de que a educação pode ser a responsável por promover a marginalidade dos indivíduos e, com isso, divide e classifica as teorias educacionais em dois grupos. Um primeiro em que, teremos maior enfoque, se encontram as teorias não-críticas (Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista) e um segundo, o qual não iremos nos ater, temos as teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico e Teoria da Escola Dualista).

Segundo o autor, a Escola Tradicional é aquela que “surge” como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente” (*Ibidem*, 1991, p. 18). Nesse modelo, a atenção é voltada para o docente, uma vez que ele é o detentor dos conhecimentos, cabendo aos estudantes captar e assimilar os

conhecimentos que lhe são informados. Este modelo, em suma, consistia em aulas expositivas, com conteúdos teóricos densos e práticas mecanicistas, o que é bem visto pelos olhos da elite neoliberalista. A questão aqui é, se um aluno assimila, condensa e se forma através desse modelo de educação, este sujeito não é estimulado para se perceber enquanto indivíduo no mundo, capaz de alterar a sua realidade, pelo contrário, ele se torna mais uma peça substituível, para o sistema, no qual ambiciona, inconscientemente, se incluir.

Os docentes que se formaram dentro de tal modelo, podem ou não refletir tais práticas nos seus fazeres da docência. Sabendo que nos momentos em que este sistema de ensino foi elaborado e estimulado para ser colocado em prática massivamente, não se tinha regulamentação sobre a possibilidade de haver o que se chama hoje de tempo extra-aula. Continuando assim para fim de esclarecimento e investigação, aqui propomos a reflexão do que se pode fazer no tempo extra-aula. Então, se, e somente se o docente adota uma postura reflexiva, este pode romper com ciclos antigos e não somente refletir e repetir o modo de ensinar que lhe foi ensinado. Ainda sobre os métodos conteudistas, que deixaram marcas no ensino e em nossa sociedade, é necessário discutir e refletir sobre o papel do tempo extra-aula neste método de ensino. Uma vez que suas propostas, quando foram desenvolvidas, não pensaram ou levaram em conta as necessidades dos docentes em relação ao tempo necessário para a elaboração de uma aula satisfatória.

Uma vez que a mecanização da educação não exige tanta reflexão por parte dos alunos, mas sim resultados quantificados em avaliações, enquanto ao mesmo tempo os docentes não atendem demandas diferenciadas para o preparo de aulas que atendam a realidade de seus discentes, temos aqui a díade perfeita, para a manutenção do que é chamado nas discussões sobre educação como método tradicional, onde podemos destacar os resultados bem definidos e esperados através da prática neste modelo, que já chegam prontas e por consequência desenvolve nos participantes uma forma de perceber o outro e o mundo como um todo imutável, com necessidades e capacidades iguais. Falando aqui, ainda, sobre a importância do atuar no tempo extra-aula, podemos ver como este serve ou pelo menos poderia servir como via de reflexão sobre as práticas docentes e o dinamismo das necessidades do ensino.

Em uma tentativa de superar as deficiências da Escola Tradicional, surgiu a Escola Nova; enquanto a Escola tradicional tentava resgatar o ignorante, a Escola Nova tentava resgatar o rejeitado. Nessa vertente:

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 1991, p. 20)

Nessa perspectiva, o docente era apenas o orientador da construção do conhecimento, onde o processo educativo era centrado nos estudantes. No entanto, os métodos adotados neste modelo causaram grandes problemas na educação, uma vez que as práticas pensadas dentro da Escola Nova não eram possíveis dentro do contexto da escola pública, ou seja, era uma prática pensada para as elites. Além do mais, ao “bater às portas” na educação pública, criou-se um embate entre o “tradicional” e o “novo” que acabou causando o afrouxamento da educação e distanciamento da missão de ensinar e educar, haja vista que docentes de escolas públicas muitas das vezes se depararam com um cenário antagônico às escolas particulares. E, entendendo o problema instaurado pela Pedagogia Nova, a burguesia (recém estabelecida no poder) propôs uma pedagogia que dava ênfase na existência do ser, isto é, uma pedagogia que entendia os seres humanos como seres distintos com diferentes aptidões e deficiências. Desse modo, a Pedagogia Tecnicista “vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 1991, p. 53).

Proposta em um período de avanço industrial, a Pedagogia Tecnicista buscava reformar a escola e adaptá-la ao modelo fabril e, desse modo, procurou-se “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência, [...] mecanizar o processo” (SAVIANI, 1991, p. 24). Nessa proposta educacional, ainda em conformidade com o autor, a superação da marginalidade ocorria através da formação de pessoal capacitado e, para isso, a organização do currículo ficava por conta de especialistas nas escolas, cabendo a docentes e estudantes a neutralidade frente às recomendações apresentadas por tais.

Encontramos na proposição da Escola daquela época um cenário bem parecido com os de hoje, em que a elaboração do currículo é exterior às instituições de ensino, sendo pensado por indivíduos “neutros” e objetivos. Porém isso é só uma parte do que vemos hoje dentro das escolas, uma vez que a real situação não é somente o embate de ideologias, mas, também, um embate entre as teorias que se encontram no bojo das mesmas em conflito com a realidade que urge por mudanças.

Toda essa contextualização nos leva a perceber que a educação passou por sérios problemas estruturais e tais situações não ocorreram porque os países carecem de recursos para sanar os problemas. De fato, faltam espaços bem estruturados e pessoal devidamente

qualificado para lidar com a realidade e, neste momento não fazemos jus à formação dos profissionais da educação, mas sim nos referimos a atualização docente frente às novidades de um novo contexto, pois sabemos que não é de interesse das ações governamentais e dos detentores de capital criar uma escola que dê reais condições para a formação de seres críticos e autônomos, pois, como já apresentamos, a educação muda as pessoas e as pessoas mudadas podem fazer dessa mudança força motriz para a mudança social (FREIRE, 1979).

Seguindo os escritos de Saviani (2019) e Freire (2021a; 2021b) a “ferramenta” para o enfrentamento da opressão está no oprimido. O opressor por si só é incapaz de perceber sua condição opressora, todavia o oprimido que busca a sua assunção e desperta de sua realidade oprimida é capaz de promover sua independência das ideologias de controle (FREIRE, 2020). Destarte, para que a educação se torne de fato libertadora, os dois autores, afirmam que não há neutralidade na prática docente e nela, portanto, podemos encontrar fundamentos de resistência. De acordo com Freire (2021a, p. 59):

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica.

Uma prática crítica, conforme Freire (2021b), é responsável por guiar os estudantes rumo a heteronomia, um processo árduo de libertação, mas que auxilia a pensar certo, ou seja, ser um ser crítico e, enquanto crítico de sua situação, entende as ferramentas necessárias para buscar a sua emancipação e assunção. Tais reflexões podem ocorrer e rumarem para o estabelecimento de novas ações durante a realização do tempo extra-aula, quando este acontece durante o convívio com colegas e troca de experiências entre docentes, a fim de obterem melhor compreensão sobre o mundo e o contexto em que estão inseridos. Logo, assim como a posição neutra docente inexistente, um estudante que lhe foi possibilitado pensar certo, não se neutraliza, já que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção [...] (FREIRE, 2021b, p. 42).

Um espaço escolar neutro “é aquele em que se treinam os[as] alunos[as] para práticas apolíticas” (FREIRE, 2021b, p. 95), ou seja, a capacitação de seres políticos, não neutros, mas visando a prática da neutralidade que lhes cabem. Entretanto, como também nos apresenta Freire:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. [...]. (FREIRE, 2021a, p. 61-62)

Freire (2021) ainda continua nas discussões sobre o educar quando pontua as atividades que envolvem a vida docente, como questões relacionadas a planejamentos, burocracias e todas as atividades que se concretizam na rotina de um professor ou professora como o que o autor chama de o quefazer docente. Tratando do momento extra-aula podemos colocar que se espera que este tempo seja utilizado para discussões, reflexões e ações em direção da busca da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. É também esperado que os docentes possam usar este tempo para se planejar melhor para as práticas dentro de sala de aula sem que haja interferência externa por parte de distrações aleatórias ou mesmo por demanda criada por gestões autoritárias e que não tenham relação com o que o docente planeja produzir para sanar seus problemas pedagógicos. Ainda gostaríamos que o tempo-extra aula possa ser usado para a partilha de experiências, pois uma experiência compartilhada tem tanto peso quanto uma vivência observada por um único ser. Em resumo, o tempo extra-aula pode ser um momento de reflexão, conversa, debate, cocriação, experimentação e formação de si, para os participantes. Sabendo que os indivíduos são únicos, bem como os contextos nos quais estes estão inseridos também o são, se faz necessário para o docente tomar posse, lapidar e praticar seu repertório de respostas aos desafios que possa vir a encontrar.

À guisa de conclusão, no cenário aqui exposto, o quefazer docente se defronta com um vértice de atuação. Entre o ser docente libertador ou ser docente conservador, não há um meio termo, uma vez que:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel

do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, e não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (SAVIANI, 2019, p. 111-112)

Assim, no próximo capítulo, faz-se necessário elucidar sobre como se dá e porque é preciso entender a organização dos afazeres docentes dentro do contexto escolar aqui mencionado, para se ter consciência da relevância de uma prática docente comprometida com uma educação a favor dos interesses dos oprimidos.

### **3. O TEMPO E O QUEFAZER DOCENTE**

O tempo é um marcador socialmente acordado, que utilizamos como métrica para narrar fatos e acontecimentos durante um determinado período. É através do tempo que fazemos constatações do presente, passado e do futuro. Tais constatações, baseadas no tempo, estão permeadas de vontades humanas e regulam as ações que estes (humanos) irão realizar dentro do próprio tempo.

Para iniciarmos este tópico, faz-se necessário que entendamos o que é o tempo e como este se manifesta em nossa vida, para tanto, é válido introduzir algumas percepções sobre a temática, mas é claro, sem o intuito de esgotá-las, haja vista que este não é o nosso foco principal.

Quando falamos de tempo, tratamos de um recorte de nossa realidade que pode ter diferentes definições e significações para várias pessoas. No tempo, há uma qualidade que se define através da contabilização do mesmo. Referimos, aqui, ao tempo cronometrado.

O tempo cronometrado é uma das principais qualidades do tempo em si; é através deste que ensaiamos nossos compromissos, montamos uma agenda, definimos nossas prioridades frente aos prazos que também se incluem nessa qualidade (de tempo cronometrado), dentre várias outras ações. Segundo Rocha (1987) a cronometragem do tempo consiste no fracionamento do trabalho em partes específicas, permitindo a verificação do tempo através do cronômetro e a mensuração do mesmo.

Em geral, a instituição escolar se encontra organizada em vários períodos de tempo. Tempo de estudantes entrarem para sala, tempo de docentes iniciarem suas aulas, tempo de troca de docentes, tempo de ócio, tempo de planejamento, tempo de saída etc. Nessa etapa

buscaremos discutir a constituição do tempo dentro do espaço escolar e como este auxilia ou oprime o quefazer docente.

### 3.1. O tempo e a escola

Quando tratamos de assuntos pertinentes à nossa sociedade, geralmente utilizamos datas, como, por exemplo, ao falarmos da Independência do Brasil, é comum atrelarmos o fato ao tempo em que este ocorreu (7 de Setembro de 1822).

Quando falamos do tempo, nos referimos aos fatos acontecidos neste período. De acordo com o Dicionário Michaelis<sup>2</sup>, tempo é:

Período de momentos, de horas, de dias, de semanas, de meses, de anos etc. no qual os eventos se sucedem, dando-se a noção de presente, passado e futuro [...]; Cada subdivisão da categoria de tempo que situa a ação num determinado momento ou época, em relação ao momento em que se fala; Dimensões por meio da qual pode-se identificar dois eventos diferentes, que ocorrem no mesmo ponto do espaço, que a princípio poderiam ser vislumbrados como idênticos [...].

Como vemos, muitas das definições de tempo estão relacionadas a um fato ocorrido ou que irá ocorrer. Podemos ainda encontrar a definição de tempo em alguns autores, como por exemplo, em Platão, que “associa a ideia de tempo à ideia de mudança, enquanto a “eternidade” atemporal é caracterizada pela imutabilidade” (MARTINS, 2004, p. 64).

Já para Aristóteles, a mudança e o tempo, estão juntos, uma vez que a constituição do tempo só é perceptível através da mensuração do antes e do depois, de onde estava e de onde se chegou, caso contrário, prevalecendo a imutabilidade, o tempo seria imperceptível.

Para Plotino, “o tempo mede o movimento no sentido de ser uma medida da duração na qual esse movimento ocorre. Nesse sentido, todo movimento acontece no tempo” (MARTINS, 2004, p. 66). Ao citar as palavras do filósofo, Piettre (1997, p. 26) nos traz que “não é necessário que se o meça para que exista; tudo tem a sua duração, mesmo que essa duração não seja medida”.

Nestas definições, podemos perceber que o tempo não é necessariamente uma grandeza unicamente física, podendo ter diferentes significados de acordo com a cultura e a

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tempo/>>. Acesso em: 10 abr. 2023

concepção de seu povo (enquanto seres culturais). Dito isto, é pertinaz transpormos o saber da cultura para dentro da organização escolar.

Para Frago (1996) as culturas escolares são tantas que podem, inclusive, ser superiores ao quantitativo de escolar, visto que as representações de educação ganham significações únicas dentro da instituição escolar a serem influenciadas por fatores externos como as condições econômicas, políticas, sociais e até mesmo culturais.

Entender a escola e a sua organização perante o tempo é levar em consideração tais culturas (escolares). Quando refletimos sobre o tempo escolar, devemos ainda considerar os aspectos intrínsecos à instituição, como currículo, concepções de educação e de mundo, métodos de ensino e também o trabalho pedagógico que, outrora, são aspectos estruturantes também afetados pela cultura.

Segundo Gallego e Silva (2012. p. 6):

Embora comporte diversas possibilidades analíticas, o tempo escolar pode ser entendido como um sistema de referências que organiza as práticas de [docentes e discentes]. O tempo estrutura a vida social, as instituições e a identidade dos indivíduos e também pode ser tomado como uma categoria social de pensamento. O tempo consiste, dessa maneira, num produto de cada sociedade. O tempo escolar, mais especificamente, designa aqui o conjunto de medidas e discussões administrativo-organizacionais referentes ao calendário [...], à idade, aos horários e duração das aulas. *O tempo escolar designa ainda aquelas medidas pedagógicas, voltadas à definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças e os modos de fazê-lo.* (grifos nossos)

Enfatizando o último trecho da citação acima, para fim de compreensão e construção do embasamento teórico que serve de escopo para essa pesquisa iremos voltar nossa atenção para o tempo escolar com foco maior no tempo extra-aula, que é nosso objetivo de estudo bem como entender a divisão apresentada por Hargreaves (1998). Para o autor, “o tempo [escolar] é, pois, um elemento muito importante da estruturação do [trabalho docente]. De fato, estrutura o ensino e é, por sua vez, estruturado por ele.” (*Ibidem*, 1998, p. 105).

Hargreaves (1998) discorre em sua obra a relação de docentes e o tempo. Para ele, “o tempo é inimigo da liberdade. [...] Ela influencia a realização dos seus desejos, reprime a conscientização de suas vontades, afeta o problema da inovação e desconcerta a implementação da mudança.” (*Ibidem*, 1998, p. 105). Ainda sobre a relação tempo - docentes, Hargreaves (1998, p. 105) nos traz que docentes “experimentam-no enquanto constrangimento importante exercido sobre aquilo que conseguem realizar (e que se espera que realizem) nas suas escolas”.

Para o autor, quatro são as dimensões do tempo escolar e a sua aplicação no trabalho docente. “São elas o tempo técnico-racional, o micropolítico, o fenomenológico e o sociopolítico” (HARGREAVES, 1998, p. 106). O quadro abaixo sintetiza os aspectos mais relevantes apresentados pelo autor.

**Tabela 1 – O Tempo Escolar e o Trabalho Docente Segundo Hargreaves (1998)**

DIVISÕES DO TEMPO	DESCRIÇÃO
<b>TEMPO TÉCNICO RACIONAL</b>	Para o autor este tempo é um recurso que pode ser manipulado visando acomodar os objetivos educacionais estipulados. "As formas técnico-rationais de pensamento e ação envolvem uma separação clara entre os meios e os fins" (HARGREAVES, 1998, p. 106). Podemos trazer como exemplo desta categoria do tempo a elaboração de um plano de aula. Quando docentes idealizam uma prática em seu tempo extra-aula, a fazem pensando no tempo que possuem, todavia, sabendo que a sala de aula não é um ambiente neutro e que adversidades fazem parte do contexto, um novo prazo pode ser estipulado.
<b>TEMPO MICROPOLÍTICO</b>	Diz respeito a programação do tempo no interior das instituições de ensino. Ou seja, a divisão dos horários de cada docente, onde estará e por quanto tempo estará, a quantidade de aulas que uma turma terá de determinada disciplina são objetos de atribuição dessa categoria de tempo.
<b>TEMPO FENOMENOLÓGICO</b>	Esta categoria diz respeito sobre o tempo enquanto um fenômeno e que é percebido de maneiras distintas por cada ser, levando em consideração a situação do momento. Isto é, esse tempo pode variar de indivíduo para indivíduo. Cinquenta minutos pode parecer ter acontecido em poucos minutos para um e para outros pode parecer ter demorado horas. Como nos traz Hargreaves (1998, p. 111) “[...] o sentido interior de tempo pode estar em desacordo com o tempo medido pelo relógio e, em comparação com este, pode parecer que se “arrasta” ou que “voa””.  Dentro da concepção do tempo fenomenológico o autor ainda nos traz a concepção de tempo monocrônico, que é aquele que a pessoa se concentra em fazer uma coisa de cada vez, já o policrônico é voltado para a resolução de várias questões ao mesmo tempo. Enquanto o primeiro visa o resultado final, o segundo visa o processo.
<b>TEMPO SOCIOPOLÍTICO</b>	Diz respeito “[...]ao modo como certas formas de tempo se tornam administrativamente dominantes [...]” (HARGREAVES, 1998, p. 119), ou seja, é o controle realizado pela administração sobre o trabalho docente e que é subdividido em duas partes; a <i>separação</i> das partes (docente e administrativa), no que diz respeito às obrigatoriedades e responsabilidades das funções, e como esta afeta a visão de tempo que se tem. Podemos trazer como exemplo, a impaciência de certos gestores ao cobrar que docentes de anos

	<p>iniciais consolidem o processo de alfabetização de seus estudantes. Já a outra divisão, a colonização, consiste na integração das duas funções (gestão e docência) por parte da administração. Para o Hargreaves (1998, p. 121) a colonização “representa o processo pelo qual os administradores absorvem [...] o tempo dos [docentes] com os seus propósitos [...]”.</p>
--	---

**Fonte: Do Autor (2023)**

Seguindo a divisão temporal apresentada por Hargreaves (1998) nos é perceptível uma série de fatores que permeiam o quefazer docente, entretanto, neste trabalho, iremos caminhar próximo do que o autor define como tempo micropolítico para finalidade de análise somente, haja vista que é esta categoria que delibera acerca do tempo extra-aula e como o tempo sociopolítico e suas burocracias interferem na concretização do extra-aula.

### **3.2. O tempo extra-aula, um tempo conquistado**

O tempo extra-aula, também conhecido como tempo extraclasse, módulo III ou janela (estes dois últimos muito utilizados em escolas de Minas Gerais), consiste em um período de tempo em que o docente tem para realizar suas atividades pedagógicas sem a presença de estudantes, ou seja, tempo de estudar, refletir e elaborar planos e aula, realizar leituras e avaliar atividades, estudar e se aperfeiçoar, bem como lidar com o sistema escolar, seus controles e burocracias.

A mobilização em prol desse tempo e outros direitos se origina na década de 80 com a “afirmação pública da categoria docente [...] na defesa de seus direitos como trabalhadores da educação.” (CZEKALSKI, 2008, p. 27). Segundo Czekalski, apesar de os trabalhadores da educação pública se organizarem e lutarem por seus direitos, estes só foram garantidos com a Constituição Federal (CF) de 1988, sendo que os professores e as professoras batalharam desde o final dos anos de 1970 “pelo reconhecimento da sociedade, de sua condição de trabalhadores da educação e, portanto, portadores de direito.” (CZEKALSKI, 2008, p. 27).

Além dos resultados conquistados através das batalhas citadas acima, é necessário destacar um ponto de virada que envolve todo o discurso apresentado nesta dissertação e este é a hora-atividade como aponta Czekalski, aqui chamado de tempo extra-aula por questões de entendimento e construção científica atualizada.

Graças a essa consciência política e, acima de tudo persistência, os docentes tiveram algumas conquistas em sua trajetória de lutas, sendo uma delas a hora-atividade. Portanto, não há dúvida de que a hora-atividade, [...], é resultado das reivindicações exaustivas [de docentes] por melhores condições de trabalho. Esses aspectos devem ser destacados para lembrar que [docentes] [...], como sujeitos da história, têm tomado posições frente aos seus anseios e às prerrogativas que a realidade apresenta. (CZEKALSKI, 2008, p. 27)

Apesar das importantes conquistas citadas acima pela autora, o tempo extra-aula aparece a primeira vez com a Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que em seu Art. 67 institui esse tempo, porém sem a devida regulamentação.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:  
 [...]
 *V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;*  
 [...] (BRASIL, 2023, grifos nossos)

A regulamentação e o esclarecimento do que constituía esse período apresentado no item V do artigo acima citado só ocorreu em 2008 com a Lei Federal nº 11.738 que visava regulamentar “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2008) apresentado no Art. 60 da então modificada Constituição Federal:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da [LDB] [...].  
 [...]
 § 4º *Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.*  
 [...] (BRASIL, 2008, grifos nossos)

Analisando o parágrafo em destaque, subentendemos que, se dois terços da jornada de trabalho devem ocorrer em contato com discentes, o terço restante é voltado para o tempo extra-aula, ou, como apresenta o item V do Art. 67 da CF, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2008).

O texto da lei, ainda traz em seu Art. 6, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009”. (BRASIL, 2008). O Estado de Minas Gerais, juntamente com outros 4 Estados, protelaram o cumprimento da lei, por meio de recurso ao Supremo Tribunal Federal (STF), alegando a inconstitucionalidade, (SOUSA, 2019).

A decisão final só foi obtida 3 anos depois, em 2011, em que o STF decretou a legalidade da mesma lei, fazendo então, os Estados que recorreram, cumprir com o texto apresentado. Entretanto, durante todo o trâmite o Estado de Minas Gerais encontrou formas de contornar a norma já vigente em território nacional.

Em 2010, docentes apoiados pelo Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (SindUTE), realizou um grande movimento grevista que requeria o cumprimento da lei federal. A solicitação dos docentes só foi atendida no final do ano de 2011 com a promulgação da Lei Estadual 19.837 que regulamentou o piso salarial no Estado e, em 2012, surgiu a Lei Ordinária 20.592 que consolidou a carga horária semanal de docentes no Estado e apresentou as condições para o cumprimento do tempo extra-aula.

Art. 1º. [...] A carga horária semanal de trabalho do servidor ocupante de cargo das carreiras dos Profissionais de Educação Básica será de:

*I - vinte e quatro horas para as carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica;*

[...]

§ 1º A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:

*I - dezesseis horas destinadas à docência;*

*II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:*

*a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;*

*b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.*

(ALMG, 2012, grifos nossos)

Vemos a partir daí que o tempo extra-aula além de definido em lei, tomava formas adequadas quanto a orientação de cumprimento como o tempo e local em que deveriam ocorrer, nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Mais à frente, no ano de 2016, o Gabinete da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais enviou às escolas o Ofício Circular 2.663 que orientava “sobre o cumprimento do 1/3 da carga horária de [docentes] destinada às atividades extraclasse [...]” (MINAS

GERAIS, 2016). Em suma, o documento visava esclarecer alguns pontos que, no entendimento de alguns, ainda não estavam bem definidos.

Segundo o documento, fica a cargo da direção escolar a “coordenação, programação e desenvolvimento das atividades extraclasse, observadas a legislação, a realidade e as peculiaridades da escola.” (MINAS GERAIS, 2016).

O texto ainda apresenta que:

Compete, pois, a [direção] garantir o cumprimento efetivo dessas atividades, considerando a sua importância para o crescimento profissional de sua equipe e o desenvolvimento de ações coletivas indispensáveis ao planejamento e à avaliação, na perspectiva de implementação do Projeto Político-Pedagógico e da construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa, que garanta os direitos de aprendizagem a todos os estudantes. (MINAS GERAIS, 2016, p.1)

Notamos então que a concretização do tempo extra-aula, apesar de ser estipulada em leis estaduais e federais, cabe à gestão escolar organizar e efetivar o bom uso desse tempo, podendo estabelecer como e onde ocorre (no caso da parte de tempo que não é de livre escolha individual), além do acompanhamento e bom aproveitamento das atividades realizadas nesse período. Apesar de ser um direito conquistado, vemos que o extra-aula muitas vezes ainda é compreendido como uma obrigatoriedade, como sentimento expresso por muitos docentes.

No item 2.1 do mesmo ofício, são apresentados os aspectos da “Carga Horária presencial destinada a reuniões de caráter coletivo” (MINAS GERAIS, 2016), ou seja, o referido item busca regulamentar o item B do parágrafo primeiro do Art. 1 da Lei Ordinária 20.592/2012. Alguns pontos que devem ser destacados neste item são (MINAS GERAIS, 2016, p. 2):

- As reuniões coletivas devem ser programadas pela direção em conjunto às/aos Especialistas de Educação Básica (supervisoras e supervisores) com o desenvolvimento de temas pedagógicos e administrativos.
- A reunião deve permitir a participação das/dos profissionais da escola envolvidos nos processos pedagógicos, sendo aberta a participação de comunidade externa.
- As reuniões coletivas são de caráter obrigatório para todo profissional da escola, salvo em casos de afastamento legal.

Observe-se que uma reunião coletiva não precisa significar que todas as pessoas do corpo docente de uma escola devam estar nela. Até porque, existem docentes que trabalham somente no período da tarde, ou somente de manhã, e algumas tratativas e discussões não lhe dariam respeito. Há discussões que podem servir para a escola toda, mas há tantas outras que se referem a subgrupos do coletivo total. Dito isso, um ponto que é válido salientar é como o ofício idealiza a reunião e como ela realmente ocorre. É muito comum que as escolas definam, no ato de contratação docente, o dia e o horário dessas reuniões que, geralmente, acontecem semanalmente com professores de todas as etapas da escola. Muito do que se vê é o desvio de função da organização e preparação desta reunião para os ocupantes dos cargos de especialista (supervisão), haja vista que em geral, estes é quem tomam a frente na pauta na organização deste tempo.

O item 2.2 do ofício trata sobre a “Carga Horária presencial destinada a atividades de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência” (MINAS GERAIS, 2016, p. 3). Este item será tratado na próxima seção, uma vez que pretendemos dar ênfase no que diz respeito à formação continuada.

Dando continuidade ao texto do ofício, ainda temos alguns aspectos que visam regulamentar o uso do tempo extra-aula para a realização de tarefas que docentes podem realizar nas escolas estaduais de Minas Gerais. Dentre as tarefas encontramos o planejamento de aulas bem como a sua revisão, análise de resultados obtidos em avaliações, sistematização dos resultados dos estudantes, elaboração de instrumentos avaliativos e didáticos, realização de reuniões, participação em atividades que contemplem a comunidade escolar, etc. (MINAS GERAIS, 2016).

### **3.3 A regulamentação da formação continuada no tempo extra-aula**

Retomando a discussão do tópico anterior em que eram discutidos os tópicos mais relevantes do Ofício Circular 2.663 (MINAS GERAIS, 2016), iremos, neste momento, tecer algumas considerações acerca do tópico 2.2 do referido documento que visa regulamentar a “Carga Horária presencial destinada a atividades de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência” (MINAS GERAIS, 2016, p. 3).

O primeiro tópico que devemos analisar, diz respeito às especificações das capacitações e formações continuadas que podem ser realizadas durante o tempo extra-aula, são elas:

- cursos presenciais de curta duração; encontros e reuniões promovidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), Superintendências Regionais de Ensino (SRE) [...];
- cursos de curta duração, totalmente EAD ou semipresenciais, realizados pela SEE ou pelas SRE, pelo Ministério de Educação, por entidades parceiras conveniadas à SEE-MG ou SRE, [...] desde que o tema estudado esteja ligado ao trabalho do servidor [...].
- além das ações citadas nas letras a e b do item 2.2, poderão ser autorizadas pela Direção da escola, para fins de cumprimento da carga horária de atividades extraclasse relativas à capacitação, formação continuada, a participação em cursos de iniciativa própria do professor, desde que:
  - a participação nestes cursos não prejudique a frequência nas atividades de capacitação, formação continuadas promovidas pela SEE ou pelas SRE, pelo Ministério de Educação [...], ou por outro Órgão Público Estadual;
  - não seja realizada durante o período em que o professor esteja em sala de aula;
  - sejam cursos de graduação ou de pós-graduação que tenham relação direta com a área de atuação do professor na Rede Estadual;
  - sejam oferecidos por instituições credenciadas pelos órgãos competentes: MEC, no caso da graduação e especialização lato sensu, e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no caso de mestrado ou doutorado, com conceito mínimo 3. (MINAS GERAIS, 2016, p.3-4)

De acordo com o documento, todas as atividades supracitadas poderão ser realizadas no tempo extra-aula contanto que não ocupe o horário destinado para as reuniões semanais e, ainda, é de poder da direção decidir o local em que tais atividades serão cumpridas; por

exemplo, uma formação totalmente EAD, se for decisão da equipe gestora, deverá ser feita na sala de docentes da própria escola.

No que tange aos cursos EAD supracitados, é válido abrir um parêntese acerca da relação destes com a realização do tempo extra-aula e os docentes. Ao longo de nossa jornada, foi comum observarmos professoras e professores buscando especializações em instituições EAD que oferecem uma formação aligeirada estritamente tecnicista, voltada ao treinamento e a memorização do docente, que não oferecem o devido apoio pedagógico e oportunidade de reflexão sobre a construção do conhecimento; o que queremos aqui dizer é que tal formação vem sendo utilizada como uma técnica de “fuga do extra-aula.

Dando continuidade à nossa análise, constatamos que existem possibilidades para a formação continuada e o aperfeiçoamento docente, todavia tal formação só será possível caso venha ao encontro às funções designadas ao docente dentro do espaço estudantil. Ora, quem é o responsável por julgar se o curso é ou não compatível com a função docente ou com as necessidades que este percebe em suas práticas? Será que a formação de docentes em instituições de baixa qualidade são de interesse do funcionalismo?

Tais questões não possuem uma única resposta fácil e simples, mas é válido ressaltar que, para que o tempo extra-aula seja bem aproveitado, no que tange ao seu uso para a formação continuada como cursos de aperfeiçoamento ou similares, é necessário que as regulamentações, leis e ofícios, sejam aliados dos docentes enquanto seres em construção sendo autores de sua própria história e práticas pedagógicas.

### **3.3.1 Qualificar-se para a missão do educar ou para o imperativo do gozo?**

No que tange a qualificação docente como vislumbre pessoal ou faceta estatal, devemos refletir, enquanto docentes, se seremos seres questionadores e auxiliares da mudança ou se seremos complacentes com a prática hedonista da busca constante pelo gozo em detrimento da construção de uma visão e pensamento crítico, que pode ilustrar o mecanismo atuante no imperativo do gozo apresentado por Lacan (1982) prática que compactua com os princípios neoliberalistas operantes da sociedade.

O Imperativo do Gozo é uma expressão que vem sendo cada vez mais utilizada nos meios filosóficos e de discussões sociais e ela se refere à ideia de que devemos aproveitar ao máximo a vida e buscar o prazer em todas as suas formas. Em outras palavras, o Imperativo do Gozo nos convida a valorizar o presente e a desfrutar de cada momento como se fosse o

último. Isso implica em cultivar uma atitude positiva e otimista diante da vida e estar aberto às experiências que nos trazem felicidade e satisfação.

Em um primeiro momento, a visão que se tem do Imperativo do Gozo pode nos parecer algo benéfico quando vivido com responsabilidade e noção do que se está gozando, todavia como compactuar com tal prática, uma vez que as vontades e desejos que nos são exprimidos, muitas vezes não nos pertencem? Como nos apresenta Giroux (2003), muitos de nossos desejos, não são ânsias intrínsecas a nós mesmos, mas sim vontades de uma ideologia que nos atinge através de propagandas e tendências. Desse modo, cabe-nos analisar aqui a formação docente nessas duas maiores frentes, a primeira aqui discutida apresenta docentes que são agentes da permanência do imperativo do gozo operando em prol do individualismo fortalecendo capitalismo e a segunda frente, por nós estudada, traz docentes que são agentes atuando diretamente na formação de indivíduos com pensamento crítico.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das competências dos professores. Enquanto um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da carreira e que tem como objetivo atualizar conhecimentos, aprimorar habilidades e desenvolver novas competências para atender às demandas de um mundo em constante mudança, deve suprir as defasagens, ou até mesmos as ausências da formação inicial, uma vez que os currículos da formação docente, antes da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 julho de 2015<sup>3</sup> (BRASIL, 2015), possuíam ênfase técnica associado ao caráter genérico com aprofundamento na área específica da formação, conseqüentemente causando a “[...] fragilização da preparação para o trabalho docente nas escolas com suas peculiaridades, fundamentos e práticas educacionais [...]” (GATTI, 2020, p. 16).

Nesse passo, seguindo a lógica do Imperativo do Gozo, a formação e o quefazer docente perpassam por situações inusitadas, uma vez que, na atualidade, gestão escolar e pedagógica, bem como pais e responsáveis, “[...] esperam que [docentes] assumam a postura de animadores da classe, como se lhes coubesse promover a motivação e o dinamismo em sala de aula a fim de que os[as] alunos[as] aprendam e mais que isso, se divirtam.” (ARREGUY; COUTINHO, 2015).

Retomando nossa discussão aos aspectos da formação continuada tomando forma de resistência frente a formação enquanto mecanismo de gozo, perpassamos, mais uma vez, sobre a questão da neutralidade discutida anteriormente. De acordo com Falsarella (2003), o

---

<sup>3</sup> “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015)

Estado moderno vem exercendo o controle e a normatização da educação, levando docentes a uma relação ambígua com o próprio ofício:

[...] como profissionais da educação, estão vinculados ao seu próprio grupo profissional; como funcionários públicos, estão vinculados ao Estado. Por outro lado, a estrutura burocratizada configura relações impessoais, ao passo que a atividade educativa com os alunos exige uma intervenção personalizada só compatível com a autonomia profissional. Portanto, a ambiguidade se estende ao dilema: orientação para a autonomia com conseqüente aumento de responsabilidade pelos próprios atos versus sujeição ao controle do Estado, com maior estabilidade e segurança no emprego[...]. (FALSARELLA, 2003, p. 2015)

De fato, é uma situação de difícil resolução por parte de docentes que perpassa pela revisão de seus princípios e o autoconhecimento, ou seja, um exercício de autoanálise que docentes devem realizar para que assim decidam ser instrumentos da mudança ou instrumentos de propagação ideológica dualista atuante nos dias atuais. Caso o sujeito opte por uma docência progressista, a sua presença não poderá passar despercebida, uma vez que se é um ser político e, enquanto presença política, não se poderá omitir, devendo “[...] revelar aos alunos a [sua] capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. [Sua] capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade[...].” (FREIRE 2021b, p. 95-96).

Assim sendo, ao docente caberá tal escolha de ser ferramenta da mudança ou ferramenta da reprodução social e da maquinaria neoliberalista. E aqui retomamos, mais uma vez, o que foi dito por Freire (1979), porém, nas palavras de Nora e Vicentini, quando as autoras reafirmam qual deve ser a postura do docente dito como àquele que pensa certo e faz pensar certo:

A educação sozinha não tem condições de construir uma sociedade emancipada. A exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes, consolidam um capitalismo que amplia a capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas nas mãos de um grupo minoritário - os opressores/dominadores. Nesse sentido, a educação “deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (MOREIRA, 2010, p. 146). (NORA; VICENTINI, 2017, p. 732)

#### 4. DA METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Esta dissertação teve como foco principal o trabalho docente no tempo extra-aula. A priori, gostaríamos de entender a percepção de docentes a respeito desse tempo, através da análise do discurso dos mesmos e como estes se colocam na linguagem, com o propósito de criar uma base para que pudessem ser propostas medidas e ações, todavia, mediante os esforços do pesquisador junto aos/as docentes participantes, constatou-se a inviabilidade de realização do projeto frente ao momento em que as/os participantes viviam dentro da escola e em sua rotina diária (*vide* Apêndice A).

A proposta apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras buscava responder a seguinte pergunta: “partindo do pressuposto de que alguns docentes realizam suas atividades maquinalmente<sup>4</sup> e seguem o livro didático como forma quase única de bibliografia, é possível, através da utilização do tempo extra-aula, os/as docentes planejarem uma dinâmica de aula através da reflexão e do compartilhamento de ideias e informações com seus pares, permitindo-se rever as ações tomadas para propor novos modelos de regência que se apoiam em uma perspectiva libertadora?”, ou seja, não havia a intenção de pesquisar o que acontecia/acontece em aula. Nossa pesquisa sempre se direcionou a observar e interferir no tempo extra-aula, embora saibamos que as ações desse tempo devem ser relacionadas com o planejamento de aulas, bem como com a reflexão sobre o que é feito nela.

Diante da impossibilidade desta realização e, seguindo os documentos aprovados pelo Comitê de Ética, foi estabelecido um novo recorte: “Levando em consideração a hierarquização escolar e a definição de normas para a realização do tempo extra-aula previsto em leis e regulamentações, como se dá a consecução e o entendimento docente sobre este espaço de constituição da prática professoral e como a formação continuada pode contribuir para formação de agentes libertadores?”

Logo, mantendo a estrutura aprovada e as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes, é válido salientar que as ações descritas a frente estão de acordo com os documentos citados (*vide* Anexo A).

---

<sup>4</sup> Quando sugerimos analisar a realização de atividades maquinalmente, nos referíamos a consecução do fazer docente baseado na mesmice e na repetição de ações sem considerar a realidade dos discentes atendidos, como por exemplo, a repetição de aulas e atividades para diferentes grupos de estudantes e até mesmo o reaproveitamento dos instrumentos avaliativos.

#### 4.1. Objetivos

Vemos que o tempo extra-aula enquanto tempo de planejamento e estudo (e de outras atribuições já citadas) não acontece como esperávamos. Existem providências históricas que tentam dar cabo dessa situação como leis e designação de funções a profissionais para a supervisão deste tempo, todavia a estruturação da escola enquanto instituição, muitas das vezes, descaracteriza a sua realização. Dessa maneira, neste novo recorte de pesquisa, o nosso objetivo geral se ateve a refletir sobre as condições e o tempo para a realização do quefazer docente enquanto espaço de formação e transformação. Como objetivos específicos, determinam-se os seguintes tópicos:

- Organizar grupos com docentes para discussão e análise das crenças que têm sobre o tempo extra-aula e como acreditam que a formação continuada se insere nesse contexto;
- Identificar quais as condições de trabalho e das vivências pessoais que colaboram ou dificultam a formação continuada e o aproveitamento do tempo extra-aula;
- Conhecer as concepções dos/as docentes quanto à sua formação continuada e o que buscam, olhando para sua realização pessoal e para o fazer-fazer, promovido pelo Imperativo do Gozo.

#### 4.2. Metodologia da ação

Este trabalho consistiu em uma pesquisa participante, a qual segundo Teixeira e Neto (2017) é uma das nomenclaturas utilizadas para denominar as Pesquisas de Natureza Interventiva que, ainda de acordo com os autores, consistem em “práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada.” (*Ibidem*, 2017, p. 1056).

Por se tratar de uma pesquisa voltada para o estudo e análise de situações, este trabalho terá caráter predominante qualitativo com dados descritivos advindos de um processo de observação com observador participante. Ou seja, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são públicos para que, assim, seja possível o desenvolvimento em

conjunto dos e das participantes em um processo democrático de análise e autoanálise (LÜDKE; ANDRÉ, 2022).

Seguindo os aspectos determinados no recorte inicial, este trabalho foi realizado com docentes que atuam entre o 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual, localizada no município Varginha/MG. É importante dizer que a escolha dos sujeitos de pesquisa foi determinada pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que se iniciou em 2022. No primeiro momento, em que visávamos trabalhar a pedagogia libertadora, um novo sistema de ensino que, até o presente momento não se consolidou, seria uma iniciativa incerta uma vez que, na época, o projeto do NEM apresentava diversos pontos críticos. Assim, ficou estabelecido que o público alvo do projeto seriam os docentes ligados aos anos finais do ensino fundamental. Buscou-se também manter os sujeitos de pesquisa vindos de uma única fonte a fim de proporcionar coesão ao trabalho exercido.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas com questões pré-estabelecidas pelo roteiro disponibilizado no Apêndice B. A priori, este roteiro foi aceito pelo Comitê de Ética, contudo, para o novo recorte da pesquisa, somente algumas questões foram trabalhadas com o devido aprofundamento, uma vez que algumas questões são estritamente voltadas ao primeiro recorte de pesquisa, estas foram mencionadas, mas não investigou-se mais além sobre o teor delas.

Para auxiliar na fidedignidade dos dados e das reflexões, os participantes tiveram suas falas gravadas, respeitando a anonimidade de cada um. Além da gravação, o pesquisador portou um caderno de campo para a realização de anotações necessárias.

Todo o material foi disponibilizado em pasta no Google Drive, respeitando a preservação da identidade dos/as envolvidos/as, e será disponibilizado para o acesso dos participantes mediante solicitação prévia.

As informações coletadas mediante entrevista foram analisadas através do estudo do discurso e do enunciado dos entrevistados. Para isso, precisamos compreender que a comunicação é uma ferramenta da linguagem, esta pode ser expressada de várias formas, aqui iremos nos ater às formas escritas e orais da linguagem, e pode ser utilizada para “[...] analisar a pessoa que fala [...]” (VILLARTA-NEDER, 2010, p. 3, não publicado). Todavia, conforme indica o autor, não tão somente a linguagem é suficiente para tal análise, uma vez que durante um processo comunicativo as mensagens que chegam ao enunciatário podem não ter a mesma significância quando comunicadas pelo enunciador em decorrência da formação do primeiro enquanto ser social em sua singularidade.

Ainda de acordo com Villarta-Neder (2010, não publicado) a linguagem não é um processo estático, ela está em constante mudança seja pela ação de enunciador e enunciatário, ou seja, por questões sociais. Fato é que “[...] se a linguagem é dinâmica, muda, se transforma, e enunciador e enunciatário se transformam junto, então enunciador e enunciatário mudam a maneira de agir, de utilizar a linguagem, de acordo com [o contexto] (p. 7). É justamente nessa perspectiva, de entender o contexto entre enunciador e enunciatário, que baseamos nossa análise, pois há uma fatídica distinção entre o contexto real e o contexto ideal, e explicamos.

Quando somos submetidos a questionamentos sobre nossas ações, muitas vezes temos dificuldades em elaborar respostas mais próximas do que pensamos perceber como nossa realidade e deixamos incorporar em nossas falas características de um contexto ideal a fim de evitarmos o confronto com o real. Não haverá na presente pesquisa tentativas de julgar as realidades, pois como já foi dito, estas podem variar de acordo com a percepção de mundo que o entrevistado possui. Desse modo, caberá a nós, enquanto pesquisadores participantes, buscar entender o discurso construído e a forma como ele é utilizado pelos entrevistados através do entendimento do contexto em que estes estão inseridos.

No próximo tópico iremos apresentar um descritivo da escola e como se dá o funcionamento da mesma, evidenciando alguns pontos pertinentes para nossa discussão.

### **4.3. Da escola campo**

A escola campo desta pesquisa foi fundada no ano de 1965 com a oferta dos anos iniciais. A ocupação do prédio atual ocorreu em 1985, sendo que no ano de 1991 houve a expansão dos prédios o que possibilitou a implantação gradativa do ensino de quinta a oitava séries (atuais sexto e nonos anos). A presença da etapa média de ensino só foi autorizada no ano de 2004 (MINAS GERAIS, 2023b).

Atualmente o prédio da escola conta com 2 espaços de convivência (a céu aberto), um ginásio poliesportivo interditado para reforma desde 2016, um laboratório de informática, uma sala de multimídia, 7 salas de aula destinadas às turmas, duas salas de aula cedidas para o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) e uma outra sala fechada que vem sendo utilizada como depósito, haja vista que não há demanda de ocupação desta por estudantes. Além das salas e espaços de convivência, a escola possui uma vasta área verde e um refeitório relativamente pequeno.

A oferta de ensino vai do 6º ano (anos finais) ao 3º ano (ensino médio), sendo que, todas as etapas são de ensino integral, computando um total de 9 aulas diárias para os estudantes. Em decorrência da oferta do ensino integral para todas as turmas, a escola possui uma política de recuperação constante dos estudantes, desse modo, a perda de média (nota mínima para aprovação) é um fato visto com maus olhos pela equipe de gestão e inspeção, o que leva os docentes a realizarem intervenções extra-aula para que possam recuperar as aprendizagens dos estudantes, todavia é muito comum ver que os docentes são “vencidos pelo cansaço” e empurram uma atividade complementar para que os estudantes atinjam a nota mínima para aprovação, negligenciando o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de pensamento crítico no público da escola.

A escola atende estudantes de nível socioeconômico baixo, em média 80% dos discentes moram em bairros mais afastados da escola, sendo que a maioria reside com outros membros familiares não sendo pai e mãe ou casa lar, haja vista que muitos dos pais e mães se encontram privados da liberdade.

Em decorrência da situação acima descrita, a participação da comunidade escolar é baixa, sendo que a participação dos responsáveis legais geralmente ocorre mediante convocação da gestão ou convite para reuniões de fechamento de bimestre, sendo esta última apresentando pouca assiduidade por parte dos representantes dos discentes matriculados.

Atualmente a escola possui cerca de 200 estudantes, sendo que mais de 60% dos matriculados são estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Um fator que preocupa a gestão e os docentes sobre o baixo índice de matrículas nas etapas do ensino médio dizem respeito a evasão escolar para o trabalho, ou no melhor dos casos, a transferência para escolas de ensino regular ou EJA pelo mesmo motivo, a necessidade de complementar a renda familiar (MINAS GERAIS, 2023b).

No que diz respeito ao corpo administrativo, a escola conta com uma diretora e cinco especialistas em educação, sendo que duas especialistas atuam com orientação escolar, outras duas atuam com supervisão escolar e uma última que assume o cargo de Coordenadora Geral do Novo Ensino Médio.

O corpo docente da escola é constituído por 22 docentes, sendo que deste total, apenas 6 são efetivos, os outros 16 são contratados através de edital simplificado publicado no Quadro Pessoal do Governo de Minas Gerais. Dentro deste último quantitativo incluem-se duas profissionais de apoio.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (MINAS GERAIS, 2023b) a gestão aplicou um questionário investigativo que retornou informações importantes para a construção do documento e que sinalizam informações relevantes que apresentamos agora, mas que, mais a frente, terão uma discussão mais aprofundada.

Em uma das perguntas do questionário, foi perguntado aos docentes se estes se sentem preparados com a formação que possuem atualmente e 90% dos respondentes “já se consideram formados e preparados o suficiente” (MINAS GERAIS, 2023b, p. 30). Diante do expressivo número de votantes nesta opção, podemos estabelecer uma ponte com o que foi antevisto por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2021b) e a realidade vivida por grande parte dos docentes dentro de sala de aula.

Durante a realização da pesquisa foi muito comum escutar durante o tempo extra-aula e nas conversas de corredores, docentes reclamando da indisciplina e da falta de interesse por parte de estudantes, entretanto, levando em conta o perfil de alunado que a escola atende, o corpo docente deveria lançar mão da certeza de sua concretude para abraçar o que lhes defronta. Quando um docente se assume completo, não abre espaços para o novo e não aceita este novo, diferentemente de quando o docente se assume como um ser incompleto e em formação, pois de acordo com Freire (2021b, p. 40):

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. [...]

Assim sendo, quando assumimos a certeza de que o ser humano é um “vir a ser”, ou seja, um ser fluido e em movimento que se permite renovar, que se permite “ser mais”, abrimos brechas para a constatação de um novo mundo, não tão novo, haja vista que este já estava aqui, porém livre dos antolhos da certeza, a percepção se expande e enxerga detalhes antes ocultos, e assim ampliamos as possibilidades de desenvolver práticas capazes de trazer de nós para o outro projetando-lhes a construção e constatação da curiosidade epistemológica.

No que diz respeito ao terço da jornada de trabalho docente destinado para a realização do extra-aula, a gestão escolar elabora, em todo começo de ano a grade de horários das turmas, deixando nos cronogramas de cada docente espaços vagos, sem aula (as chamadas janelas), que é um meio encontrado para o cumprimento compulsório do tempo extra-aula, entretanto os docentes possuem a liberdade de montar o seu horário de extra-aula dentro da escola. Além disso, há a realização de reuniões pedagógicas todas as terças-feiras.

No ano de 2022, as reuniões aconteciam das 17:00 às 18:45, porém através da reunião da equipe de pesquisadores e a gestão escolar, foi apontado a necessidade de momentos de planejamento em grupos e a congregação de docentes para fins pedagógicos, ocorrendo assim, em 2023, a divisão do horário de reunião da seguinte forma: das 16:30 às 17:30 reuniões das área (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas) e das 17:30 às 18:45 reunião do corpo docente junto às especialistas de educação.

O apontamento realizado pelos pesquisadores em 2022, para ter-se momentos em grupos com finalidades pedagógicas, ocorreu através da constatação de que professoras e professores precisam comungar suas práticas, compartilhando êxitos e falhas nos processos educativo, uma vez que a reunião pedagógica com especialistas consiste, desde o início desta pesquisa, um momento hierárquico para comunicados e deliberação de funções, perdendo assim, frações preciosas do objetivo maior compartilhado ali em prol da educação.

Porém um ponto que deve ser salientado é: de acordo com a Lei Ordinária 20.592/2012 em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro, inciso segundo, alínea b, a hora extra-aula deve ser cumprida dentro da escola da seguinte maneira: “[...] quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, *sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.* (ALMG, 2012, grifos nossos). Se observarmos a divisão das reuniões semanais, levando em conta o tempo da reunião de área junto à reunião pedagógica, temos um total de duas horas e quinze minutos. Ao ser indagada sobre os quinze minutos excedentes, a gestão alegou que estes minutos deveriam ser descontados da carga horária extra-aula fora de reuniões. Todavia se levarmos em conta o que a lei acima citada estipula, há o descumprimento da mesma. Assim, perante a lei, é de direito do docente abdicar desse tempo excedente.

#### **4.3.1. Do perfil dos sujeitos de pesquisa da escola campo**

Como já elucidado acima, os sujeitos desta pesquisa são professoras e professores que atuam diretamente com turmas dos anos finais do ensino fundamental. É válido ressaltar que, por ser uma escola de ensino integral, os estudantes possuem uma grade curricular diferenciada do ensino regular mais praticado atualmente. Assim sendo, é comum que os estudantes tenham professores com formação superior a nível de graduação iguais, todavia os mesmos lecionam disciplinas distintas.

A média de idade dos participantes é de 30 anos, sendo que apenas dois dos cinco participantes são servidores públicos efetivados no cargo. Além disso, os participantes estão incluídos dentro das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. E ainda, todos os docentes começaram a lecionar nesta primeira metade do século XXI, como pode ser observado na tabela a seguir.

**Tabela 02 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa**

		<b>DOCENTE 1</b>	<b>DOCENTE 2</b>	<b>DOCENTE 3</b>	<b>DOCENTE 4</b>	<b>DOCENTE 5</b>
<b>IDADE</b>		28 anos	29 anos	26 anos	40 anos	36 anos
<b>SEXO</b>		F	M	M	F	F
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>GRADUAÇÃO PRINCIPAL / ÁREA QUE ATUA</b>	Geografia	Química	Matemática	História	Matemática
	<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>	2019	2022	2019	2003	2018
	<b>PÓS-GRADUAÇÕES</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
<b>TURMAS QUE LECIONA</b>		8º e 9º	9º	6º ao 9º	6º ao 9º	8º e 9º
<b>SERVIDOR EFETIVO</b>		Não	Não	Sim	Sim	Não

Fonte: Do Autor (2023)

#### 4.4. Da confecção do roteiro de entrevistas

O objetivo por trás da elaboração do roteiro de entrevista utilizado nesta pesquisa buscou investigar a consecução do tempo extra-aula na jornada docente de cada um dos sujeitos envolvidos, bem como entender e perceber a visão de cada um acerca deste mesmo tempo e relacionar o conhecimento já produzido sobre os temas com o contexto encontrado em vias da pesquisa, através da análise de seu discurso. Foi também um de nossos objetivos levantar outros questionamentos sobre a realização do tempo extra-aula, como sobre a sua quantidade em volume, que segundo os autores do tema para os moldes de ensino propostos atualmente é escasso e mal utilizado. Durante a idealização do projeto que deu origem a esta pesquisa, pode-se perceber que os assuntos relacionados ao tempo extra-aula e sua utilização para a formação continuada não são muito pesquisados e discutidos pela comunidade

acadêmica, sendo assim, sentiu-se a necessidade, urgência e relevância de realizar tal pesquisa.

Ainda em acordo com o que propõe Hargreaves (1998), a relação de docentes com o tempo é uma relação profunda, uma vez que a dimensão temporal é fundamental para a construção e interpretação do seu trabalho. Para o autor:

[...] o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidades e limitações. [...] O tempo é, pois, um elemento muito importante na estruturação do seu trabalho. De fato, estrutura o ensino e é, por sua vez, estruturado por ele [...].” (p. 105).

Sabendo do que foi posto acima e em investigação minuciosa encontramos algumas questões envolvendo a regulamentação da utilização do tempo extra-aula, então decidiu-se investigar mais a fundo a fim de encontrar dados e cobrir tais lacunas percebidas, indo a campo entrevistar os docentes alvo, que foram convidados a participar do projeto. Como vimos que a escola dispõe de mecanismos para o cumprimento do extra-aula através das chamadas janelas e que possui algumas discrepâncias no que tange a organização do tempo das reuniões, levando inclusive ao descumprimento da lei. Buscaremos entender a relação da consecução do extra-aula por parte dos docentes participantes.

Seguindo o novo recorte de estudo o público alvo foi mantido uma vez que este foi descrito nos trâmites do Comitê de Ética. Não houve distinção de sexo, idade ou disciplina lecionada. Nessa documentação foi definido em consenso um número mínimo de 5 participantes. Tal recorte foi elaborado e decidido durante o processo de revisão bibliográfica e discussões entre o pesquisador e os orientadores.

No decorrer da elaboração do roteiro de pesquisa nos deparamos com diversas questões sem respostas, assim pudemos compreender o não saber que possuíamos. Então, por ocasião do nosso recorte inicial, em que buscávamos trabalhar a perspectiva libertadora com professores durante o tempo extra-aula, fez-se necessário construir um roteiro para entrevista que contemplasse, além dos conhecimentos apresentados pela obra da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2021), questões que tratassem do tempo extra-aula, para que assim fosse possível entender se os sujeitos de pesquisa conheciam o real sentido do referido tempo. Alterado o recorte de pesquisa, um novo roteiro não pode ser elaborado, pois não havia tempo hábil para uma nova avaliação pelo Comitê de Ética, assim sendo, dentro da nova proposta,

priorizamos as questões que tratavam do tempo extra-aula e sua consecução com relação a formação continuada.

Durante o processo de elaboração de nosso roteiro de entrevista esperávamos que os professores estivessem cientes das questões envolvendo o tempo extra-aula, uma vez que vivenciam este em seu dia a dia, porém não entendiam a sua real essência, haja vista que, não há nenhuma fonte de consulta rápida para o entendimento da sua realização, nem as tarefas que podem ser contempladas neste tempo a não ser as leis e ofícios apresentadas neste trabalho.

Para além de nossas expectativas sobre a consciência dos sujeitos de pesquisa acerca do tema estudado nesta pesquisa, de fato nos deparamos com pouco conhecimento legal, como legislações vigentes e direitos negligenciados. Também nos chamou a atenção a existência de ruídos na comunicação gestão-docente, o que gera atrito e desencontros que acabam por dificultar as práticas docentes. Alguns dos sujeitos de pesquisa revelaram falta de consciência de classe em seus discursos enviesados com teor político aquém da realidade encontrada. Pudemos também perceber que alguns docentes se encontram imersos demasiadamente em fantasias sobre sua própria realidade relacionada com suas práticas pedagógicas e inflexões cristalizadas sobre o fazer docente.

Os processos para se fazer realizar esta pesquisa aconteceram sempre através de ações duais envolvendo os participantes na confecção deste trabalho, a comunicação foi constante e realizou-se encontros com os orientadores, que ocorreram de forma virtual uma vez que os envolvidos se encontram em cidades distintas. Os encontros eram realizados via Google Meet e foram nestes momentos em que se discutiu as etapas de realização da dissertação, realizou-se reflexões bibliográficas e trocas de experiências entre os participantes. Os pontos chave da pesquisa foram todos arranjados em reuniões virtuais e as pequenas questões tais como dúvidas sobre pormenores do pesquisador, trâmites burocráticos e outras ações de fácil resolução foram tratadas através do aplicativo WhatsApp ou via E-mail. A periodicidade das reuniões foi ao encontro às etapas de realização do projeto, assim sendo não havia nenhum cronograma pré-estabelecido que foi seguido.

#### **4.5. Pesquisador em campo: momento das entrevistas**

Dando sequência às propostas de trabalho envolvendo esta pesquisa, após discussões em reuniões online, trabalho e reflexões pessoais, com o estabelecimento do recorte de

público alvo definido, roteiro de entrevistas polido e adaptado ao contexto encontrado, iniciou-se a etapa das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. E como todo trabalho científico envolvendo humanos seguiu-se o protocolo para execução de tal prática estipulado pelo site do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, sendo este dividido nas oito etapas a seguir:

1. Elaboração do projeto de pesquisa;
2. Coleta de assinaturas do pesquisador responsável e do coordenador do Instituto de Ciências Naturais o qual faz parte o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E AMBIENTAL para a Folha de Rosto do projeto;
3. Elaboração do Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE;
4. Estruturação dos Comentários Éticos;
5. Elaboração e coleta de assinaturas para o Termo de Assentimento;
6. Elaboração do roteiro de entrevista;
7. Submissão à comissão de ética da universidade federal de lavras através da Plataforma Brasil;
8. Aplicação da pesquisa;

A aplicação da entrevista ocorreu presencialmente em sala reservada na escola-campo. Dentro dessa sala estavam presentes somente o pesquisador responsável e o entrevistado. Não havia limite de tempo para resposta dos questionamentos realizados nas entrevistas. Por ser uma entrevista semiestruturada, a mesma ocorreu em forma de conversa, logo, quando o entrevistado apontava argumentos que não seguiam o roteiro de entrevista, o pesquisador tinha liberdade para explorar o tema ou conduzir o entrevistado de volta às discussões principais envolvendo a pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas em um mesmo dia (12/04/2023). Para a entrevista, utilizou-se caderno de campo para anotações, gravador e roteiro de entrevista. Foi ofertado aos participantes água e biscoitos de água e sal. Durante as entrevistas, os participantes foram bastante solícitos com as questões apresentadas, somente dois participantes que assinaram o TCLE não puderam comparecer e, também, não demonstraram interesse em participar em um outro momento.

Da parte do pesquisador em campo, este estava tranquilo durante a execução das entrevistas, uma vez que todos os entrevistados são pessoas do seu convívio, além disso era do desejo do pesquisador que as perguntas fossem respondidas, por tais motivos, as entrevistas ocorreram de forma leve e satisfatória com debates e argumentações vindas de

ambas as partes para que se pudesse explorar ao máximo o tema discutido. O pesquisador também pôde, através da aplicação da entrevista, sentir-se pertencente à comunidade acadêmica enquanto produzia ciência ao vivo.

Quanto aos sujeitos de pesquisa pode-se observar que a grande parte dos participantes demonstraram nervosismo no começo da entrevista, todavia, conforme o tempo se passava e as perguntas eram sendo apresentadas, os mesmos expressaram estar sentindo confortáveis já que o que foi questionado eram questões do seu cotidiano e de suas vivências anteriores, logo, o que foi colocado para discussão eram assuntos relativos a suas práticas e percepções, sem a presença de julgamentos.

Para constar, é interessante mencionar a Docente 4 e sua capacidade de elaboração, percepção e comunicação das ideias, ao utilizar sua linguagem de forma ampla com um discurso que leva em consideração o ser humano como um ser biopsicossocial, esta se diferencia de seus colegas não só pelas suas vias de discurso e uso de ferramentas linguísticas, mas por ter experimentado vivências diversas, com relata na entrevista realizada, isso pode ser indício de que a formação continuada está também atrelada ao se construir enquanto sujeito no mundo que explora e se permite viver e descobrir.

## **5. ANÁLISE DAS RELAÇÕES DO QUE É DITO, COMO FOI DITO E PARA QUEM SE REMETE**

Em nossas interações com o outro lançamos mão de dispositivos operantes da comunicação, a fim de dar notícia dos produtos das questões nas quais nos envolvemos em nossas relações. Posto isso, podemos continuar considerando o discurso, que é um condensado da expressão do ato de comunicar, como objeto de estudo que será analisado levando em consideração o que foi construído até aqui e também olhando através das lentes do conceito de enunciado postulado por Bakhtin como:

Sendo o enunciado o elo na cadeia da comunicação verbal [...], ele se caracteriza como conteúdo do objeto de sentido. Num primeiro momento, é a execução desse objeto do sentido que vai determinar a escolha do gênero discursivo apropriado à determinada esfera de comunicação pelo locutor. Logo em seguida, num segundo momento, na etapa da escolha da composição e do estilo, tem-se a necessidade de expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado. A importância e a intensidade dessa fase expressiva diversificam de acordo com as esferas da comunicação verbal, todavia existe em todo tipo de manifestação discursiva, uma vez que um enunciado absolutamente neutro é inexecutável (BAKHTIN, 1997, p. 308).

Selecionamos esta corrente de estudo, pois suas implicações sociais abordadas na construção do discurso nos possibilitaram realizar análises sobre o que é dito, como é dito e para quem se remetem os docentes participantes. Considerando que a expressão através da linguagem e seus dispositivos aliados funcionam como material passível de ser qualificado, dessa forma, podemos agrupar informações e assim compreendemos com um melhor panorama os pontos chaves deste estudo e seu foco, ou seja, acompanhando o que foi posto aqui e acima e aliando-nos a análise de enunciado podemos entender melhor como estão envolvidos os *movimentos que atravessam o educar, que em conjunto aqui são chamados de educa-ção*. Termo proposto com a finalidade de entregar fluidez às nossas análises.

Tendo em vista que não iremos utilizar as falas na íntegra dos sujeitos de pesquisa, como previsto na documentação enviada à comissão de ética, tais entrevistas ficarão disponíveis para consulta mediante solicitação. Por motivo de praticidade e para darmos prosseguimento a nossa análise, informamos que as amostras que foram escolhidas para estudo são exemplos de como se dão as ligações dos docentes com o que é enunciado em sua comunicação, bem como indícios de para quem são endereçadas suas respostas. Visando primariamente, assim, responder às nossas questões-problema deste trabalho através de nosso recorte de pesquisa, que trata de um grupo de docentes participantes como amostra do coletivo escolar.

Em contínuo com o que foi determinado acima, tratemos agora de nossas percepções do que foi dito sobre o contexto escolar na consecução do tempo extra-aula e seu possível uso para a formação continuada (conforme Ofício Circular 2.663/2016) dentro do que encontramos na escola campo, segundo análise do que é enunciado pelos docentes, sempre estabelecendo paralelos com as discussões previamente postas por nós nesta pesquisa. Então, para a construção da nossa análise dividiremos essa etapa em partes, que servirão para demonstrar facetas do todo que entendemos sobre o que foi dito pelos docentes. Na tentativa de (co)responder os questionamentos propostos sobre a realidade dos ambientes frequentados por eles e suas relações com as práticas pedagógicas e profissionais adotadas no quefazer de cada um.

Por fim esclarecemos que as falas que aparecem durante o texto da dissertação só serão evidenciadas, pois ilustram o que está sendo discutido e fundamentam o que foi hipotetizado anteriormente neste trabalho. Tais trechos dos relatos contidos nas entrevistas foram selecionados com postura ética, sempre agindo de forma a evitar movimentos

tendenciosos e sermos claros com nosso proceder nas vias de se fazer ciência enquanto colaboramos como pesquisadores.

### **5.1 Elaborações dos docentes acerca da relação entre tempo e educação: desequilíbrio, desencontro e respostas às demandas de trabalho irreais observadas**

Em contínuo com o que foi determinado acima, tratemos agora de nossas percepções, gerais e específicas, acerca do que foi dito sobre os elementos do contexto escolar. Com destaque para a consecução do tempo extra-aula, seu possível uso para a formação continuada, desencontro entre idealizações profissionais com a realidade da atuação em campo e posicionamento dos sujeitos dentro dos sistemas que os englobam. Sendo assim salientamos que nossas impressões foram construídas partindo das formas explícitas e implícitas em que se alinhavam os dizeres dos docentes, traçando também paralelos entre o que o coletivo concorda ou não e o que os indivíduos em sua subjetividade demonstram por meio da construção de suas falas.

Inicialmente percebemos que segundo o relato dos sujeitos de pesquisa, todos trazem falas que demonstram a crença destes sobre a insuficiência do tempo extra-aula e, portanto, deveriam poder contar com mais tempo de planejamento e remuneração proporcional sobre este, uma vez que nestes relatos os participantes afirmam que estas desproporcionalidades funcionam como fator desestimulador do quefazer pedagógico. Em análise colocamos tais relatos e sua elaboração como uma resposta-“proposicionada” endereçada ao funcionamento do sistema que vai contra as expectativas dos docentes. De acordo com o Docente 3, o tempo é curto para um quefazer que despende de qualidade:

[...] Se a gente quiser mesmo fazer um trabalho bem feito, o tempo planejando deve ser maior que o tempo em aula. Eu sinto que, não sei se é uma coisa pessoal, mas eu costumo gastar mais tempo planejando a aula do que de fato executando. Então eu acho que ele é insuficiente, por isso que muitas vezes a gente cumpre os módulos obrigatórios na escola, chega em casa a gente acaba fazendo quase que o dobro do que legalmente é necessário (DOCENTE 3, 2023).

Indo ao encontro do que foi apresentado pelo Docente 3, a Docente 4 nos traz confirmações dos indícios observados e aqui analisados, trazendo à luz uma questão de grande relevância ao contexto que é a demanda que aumenta gradualmente e vem sendo exigida dos professores por parte da gestão escolar, como reflexo do sistema ao qual estamos

submetidos, em que é necessário fazer mais, receber menos e se possível abrir mão de si e seus outros compromissos individuais, que não sejam da ordem escolar:

[...] Acho que a gente tinha que ter, dentro da nossa carreira, mais tempo, pois a demanda é muito grande. Eu sei que nós temos um tempo para cumprir na escola e outro em casa, mas ainda é pouco, pois a demanda vem crescendo cada dia mais, para todos os aspectos, seja na parte didática, disciplinar, seja no planejamento; cada dia a demanda aumenta. (DOCENTE 4, 2023)

No que tange ao aumento expressivo das demandas chamando os docentes, que estão envolvidos em um movimento composto por desproporcionalidade de remuneração, tempo e resultados esperados de suas práticas, vemos que tal conjunto de fatos é recorrente e vem se naturalizando cada vez mais em nossa sociedade neoliberal, ao passo que nos tornamos sujeitos frustrados com nossas práticas profissionais. A escola aqui, como campo de estudo, vem se debruçando em uma organização policrônica, ou seja, centrando-se “[...] na feitura de várias coisas ao mesmo tempo por processo de combinação. [...]” (HARGREAVES, 1998, p. 114).

Ainda em acordo com o que é dito pelos participantes e pontuado por autores das áreas que tratam dos meios de fazer acontecer a educação, a realização do quefazer docente com qualidade e de forma satisfatória pode acontecer quando a relação entre a duração do tempo em aula está em equilíbrio com a quantidade de tempo extra-aula. Em nossa entrevista, quando os docentes foram indagados sobre a relevância do volume de tempo do momento extra-aula em seu dia a dia, todos os entrevistados alegaram que o momento destinado para o quefazer docente, é pouco e que a carga de trabalho aumenta a cada dia.

Para tanto se faz necessário o convite para observar a realidade e contexto social ao qual os sujeitos de pesquisa buscam responder através da linguagem e dos dispositivos acima citados como forma de dar notícia do fator desafiador que acaba por se tornar aliado a realização de projetos pessoais com a formação continuada e a condução dos processos de ensino e aprendizagem, dentro do escasso tempo que se dispõe.

Analisemos o que a Docente 1 retorna quando é questionada quanto ao âmbito financeiro e as relações que esse estabelece entre sua prática profissional, formação continuada e o tempo que ela despense para estes afazeres, em conjunto com os ditos estritamente profissionais pedagógicos: “[...] porque o professor sempre tem muito mais trabalho do que ele recebe para fazer, tanto em casa quanto na escola. Se eu fosse receber mesmo, pelo tanto de trabalho que eu tenho, o Estado estaria me devendo, sinceramente.”

(DOCENTE 1, 2023). Esta expressão direta de descontentamento, vem ligada intimamente com um pedido do coletivo que vem lutando há anos por melhores condições de trabalho e remuneração adequada em vista do que é exigido ao profissional da educação, além de práticas profissionais demandadas para serem executadas em um tempo que não se tem e não lhes pertence enquanto as exigências e custos são cada vez maiores para viver e manter-se profissionalmente interessante ao mercado de trabalho.

Aos docentes e licenciandos, que ainda não ingressaram diretamente em sua carreira pretendida, é pedido cada vez mais ferramentas para operar nos meios escolares, entre estas destacam-se nos relatos dos entrevistados os cursos de pós-graduação, mas chama-nos a atenção nas respostas o teor mercantilizado em que o posicionamento de alguns docentes, quando expõe através de suas falas, as respostas que são elaboradas para lidar com as exigências profissionais aqui citadas, indo quase sempre para um lado em vias de abrir mão de si e ser o que se imagina como melhor para sobreviver em sociedade.

Ilustrando tais movimentos segue a fala da Docente 1, que deixa explícito que irá fazer algo que não a contempla, mas diz muito da pressão neoliberal sobre os profissionais da educação, aqui em foco.

Eu pretendo fazer uma outra graduação sim, ainda não me decidi se será na área de humanas, em história ou sociologia que eu gosto bastante, ou se vai ser alguma ligada mesmo a vaga no Estado. Eu não me decidi ainda se será uma coisa por questões pessoais e acadêmicas ou a nível de trabalho mesmo, porque a gente sabe que muitas vezes a gente faz uma licenciatura e não tem vaga no Estado. Então eu estou pensando um pouco estrategicamente nesta segunda licenciatura. Não seria uma coisa que eu queria mesmo fazer.  
(DOCENTE 1, 2023)

Há que se dizer e investigar muito ainda sobre os conteúdos presentes e que impulsionam enunciados com posicionamento, endereçamento e teores como o da Docente 1, mas atenhamo-nos ao possível remetente de tais respostas: as fontes das exigências da formação de profissionais professores, pois antes de buscarem assumir posturas capazes de os permitir atuarem como autores de suas práticas, esses sujeitos demonstram estar mais preocupados com gerenciamento de seu escasso tempo e a possibilidade de conseguir se manter dentro do mercado de trabalho, ainda que isso custe o sacrifício de seu desejo e valores pessoais.

## 5.2 Formação continuada: profissionais professores ou autores da educação

Partindo do que foi (ex)posto até aqui, colocamos agora como questão de análise quais possibilidades os docentes estudados acreditam ter quanto a sua formação continuada, sendo esta última requisito para se fazer parte de uma profissão e artifício criador de possibilidades de atuação para com os diversos desafios apontados nas entrevistas realizada no decorrer desta pesquisa. Investigando sempre para além do que é falado, sendo este feito servindo apenas como face de uma resposta ao contexto escolar de realidade, diferindo do que se põe como ideal.

Podemos entender então que existem duas vias maiores de escolha para a formação continuada. Tentar encaixar-se nos moldes de trabalho impostos pelo neoliberalismo presente na Escola, muitas das vezes às custas da individualidade e realização pessoal, ou buscar entender-se como autor de suas práticas ao passo em que estamos continuamente nos construindo e nos (re)formando, enquanto seres humanos e profissionais. Inevitavelmente ambas as vias trazem desafios, desafetos e desencontros, mas acompanhemos agora alguns relatos dos docentes investigados sobre tais questões. O Docente 2 discorre sobre esta questão dizendo que:

Pretendo fazer, sim, mais uma graduação em física e mestrado e doutorado para seguir carreira acadêmica para melhorar a minha formação enquanto professor. Meu motivo é conseguir me realizar dentro da profissão que escolhi e receber mais pelo que faço (DOCENTE 2, 2023).

O enunciador do que é dito logo acima atua como docente há um ano e demonstra não estar muito inteirado das lutas de classe, dilemas históricos da educação e desafios de percurso da vida docente. Isso fica evidente devido às suas respostas curtas e postura incerta quando questionado sobre questões que exigem mais reflexão sobre a construção de práticas para além da base pedagógica que exige a educação. Esse mesmo participante demonstra algumas incertezas ao ser questionado durante toda a entrevista, mas fica evidente sua crença sobre a relação entre a aquisição de novos títulos e o aumento de sua renda.

A seguir, para dar mais corpo a nossa análise, apresentamos uma fala da Docente 5 que atua há mais tempo que o Docente 2 logo acima citado, esta demonstra que tem mais ciência de seu entorno dentro da Escola. Ela relata não estar disponível para continuar sua formação, diferente do Docente 2, mas ambos parecem estar envolvidos em um mesmo

enunciado, dando notícia sobre como ter (con)ciência de si e de classe é crucial para ser autor de suas práticas. Segue o relato da Docente 5 (2023):

Hoje em dia existem muitos cursos de graduação, pós, mestrado e doutorado com fácil acesso para os novinhos que estão chegando agora. Eu não quero fazer mais nenhum curso porque já estudei o que tinha que estudar e sei muita coisa, nossa, só faço se o governo obrigar, a gente ganha muito pouco, mesmo se for de graça, de graça não é nada. Mas também [eu] acho que a qualidade do ensino superior piorou, porque os novos chegam sem saber por disciplina, sempre parecem perdidos e pedem dicas para a gente mais velha para tudo. Além de tudo não vou receber mais progressões então, não tenho motivo para sentar e fazer tudo de novo.

Como visto acima, os dois docentes têm anseios que destoam no que diz respeito a sua formação continuada. Estes posicionamentos se apoiam em razões e sentidos diferentes que cada um deles dá à sua jornada, entretanto ambos são capturados enquanto agentes de um mesmo enunciado, que diz sobre a possibilidade abraçada de estimular-se a colocar peso naquilo que habita o imaginário, sobre si, o mundo e outro, em detrimento da busca de ir ao encontro do real e suas possibilidades de construir-se no campo individual e no coletivo, conforme nos percebemos enquanto seres únicos e capazes de sermos autores de nossa história.

Tal relação observada através do discurso relacional dos entrevistados e movimentos de linguagem são compartilhados por mais outros docentes. Por isso chamamos então a bênção da reflexão, em análise, para atuar como ferramenta enunciatória de questionamentos sobre as possibilidades do eu em formação constante, aqui investigado dentro do meio escolar. Ainda que sejamos pequenas presas fáceis de serem engolidas pelo neoliberalismo, podemos desenvolver (cons)ciência e então fazer nossa parte no um a um.

No ponto em que chegamos então, podemos continuar seguindo com nossa análise, neste momento de nosso trabalho, tentando compreender que rumo os sujeitos de pesquisa, aqueles que pretendem continuar sua formação, demonstram querer seguir e quais motivações os atravessam, utilizando ainda da corrente de estudo aqui proposta para o entendimento das respostas que estão dentro dos discursos estudados e dão notícia do enunciado em investigação dos docentes participantes.

A Docente 1 demonstra querer continuar com sua formação, se assim for possível, para adquirir mais repertório pedagógico e conhecimento de mundo. Embora esta mesma docente não descarta a possibilidade de continuar sua formação indo ao encontro do que

imagina como mais rentável e viável. A seguir apresentamos duas falas dessa participante que ilustram seu planejamento pessoal e postura frente ao campo profissional escolar.

Olha eu acredito que, fazendo um link com a faculdade, o que a gente vê lá é muita teoria, é muito bonito, é muito ideológico, mas na prática esse processo se dá de maneira totalmente diferente, porque a gente acredita que a gente vai aplicar uma metodologia muito bonita da sala de aula, que a gente vai conseguir que todo mundo atinja aquele objetivo, mesmo na diferença, que o professor vai dar conta de fazer uma atividade adaptada e fazer uma atividade normal para todo mundo, e a gente sabe que na realidade a gente esbarra com muitas coisas que quebram esse processo de atingir o aluno [...] (DOCENTE 1, 2023)

Nessa primeira fala, citada logo acima, faz se entender a necessidade de contínuo aprimoramento das habilidades didáticas, de relacionamento, sociais e emocionais daquele que se propõe estar à disposição da educação. A Docente 1 responde no lugar de quem luta todos os dias para fazer valer o que acredita enquanto sua participação contributiva nos processos de ensino e aprendizagem. Mesmo acreditando não estar em posse de tantas ferramentas educacionais e profissionais quanto gostaria. A seguir trazemos mais uma fala desta mesma docente quando foi questionada sobre o rumo que sua formação pode tomar.

Eu pretendo fazer uma outra graduação sim, ainda não me decidi se será na área de humanas, em história ou sociologia que eu gosto bastante... (sobre fazer) ...doutorado eu penso sim, mas se abrir na UNIFAL, mas se não abrir, se não for aqui por perto eu não pretendo. Porque para mim a bolsa não compensa, a gente sabe que a gente ganha mais trabalhando. Então se abrir por perto eu penso sim em fazer doutorado. (DOCENTE 1, 2023)

Como dito anteriormente, foi comum observar posicionamentos de mercantilização da prática e do tempo dos docentes estudados. Mas damos enfoque, neste momento do trabalho, na postura dual da docente acima citada. Ela caminha hesitantemente transitando entre a possibilidade de continuar sua formação para ser autora de sua prática na educação, mas também se põe à mercê da execução do que for mais viável financeiramente, se essa possibilidade for real algum dia, mantendo-se assim estagnada, repetindo práticas de seus mestres antigos, tentando pôr em seus afazeres novidades que nem sempre garantem efetividade como ela gostaria.

Evidentemente a aquisição de novos títulos, frutos de trabalho e estudo, é uma parte crucial na continuação guiada e consciente da formação de docentes autores. Entretanto, talvez esse tipo de movimento não seja o único e suficiente para atender as demandas pessoais

e do coletivo ao que diz respeito ao trabalho na escola, enquanto temos docentes navegando nas vias profissionalizantes outorgadas pelo neoliberalismo, sistema que promove o individualismo, que é um movimento enfraquecedor do todo e inviabilizador de outras vias de formação para sujeitos autores da educação, ao passo em que nessas vias se estabelece regras únicas para a formação e o ser.

### **5.3 Formação em foco: autopercepção, consciência de mundo e possibilidades no processo constante de humanização dentro do tempo extra-aula**

No decorrer desse trabalho tratamos de trazer à luz elementos que envolvem a vida docente como: leis, direitos, condições de trabalho e possibilidades de formação, que se faz redundante quando colocada como continuada quando sabemos que o homem está sempre se formando enquanto sujeito, guiado e guiando-se através dos movimentos em que está inserido e nos que anseia participar. Essas compreensões, frutos das reflexões propostas ao longo dessa obra e elaboradas nessa análise, foram confirmadas pela Docente 4 que demonstra enxergar possibilidades no que se diz sobre a vida com o material humano dentro da escola. Ela discorre sobre o respeito necessário às etapas de desenvolvimento dos alunos, a singularidade de cada um e dos diversos contextos nos quais estão inseridos. Agir partindo de tais princípios é indício de que se reconhece os vínculos que são estabelecidos com a vida e as experiências trans(formadoras) que vivenciamos (BAKHTIN, 2010). A seguir uma fala da Docente 4 demonstrando sua postura de consciência ampliada, quando essa trata das questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem.

Bem difícil, pela fase em que eles estão, em sentido biológico. Em questão de prioridades, mudanças no corpo, concentração, a prioridade se é vir a escola ou não é. Vir a escola é um prazer, mas estudar é uma coisa, que para eles, é doído. (DOCENTE 4, 2023)

Na fala acima citada, podemos perceber como o que é enunciado pela Docente 4 corresponde com os apontamentos presentes nessa obra e em outras que tratam dos desafios encontrados para se fazer autor de suas práticas na Escola. Mesmo quando essa postura seja uma saída da alienação provocada pelo individualismo negligente e cruel promovido pelo neoliberalismo. Fazemos notar que esta participante da pesquisa relatou ter ampla vivência em diferentes contextos escolares, ou seja, sua formação vai além dos muros da escola e não ficou

somente apoiada em aquisição de bagagem acadêmica. O que muitas das vezes é feito de forma banal, conforme aponta o Docente 1 na fala a seguir.

[...] é sempre cobrado da gente, uma formação e muitas vezes essa formação não é oferecida de uma maneira que atinja a gente, é um cursinho rápido, você passa um slide, ganha um certificado tá, mas o que eu realmente me formei para ajudar nesse processo de ensino-aprendizagem? Então acaba que a gente fica muito ali no básico (DOCENTE 1, 2023)

O relato citado acima dá conta das contingências e consequências, observadas após ter consciência da forma que planejamos rumar nossa formação, demonstrando como a experiência de adquirir certificados não capacita realmente os docentes. Tal elaboração pessoal surge da vivência própria estimulando a tomada de consciência sobre si e seu poder ser quem se imagina dever ser. Estas percepções podem soar como desmotivadoras conforme forem repetidas por mais de um mesmo profissional, tornando assim um arauto da aceitação passiva de sua impotência frente aos desafios que permeiam a educação e a formação, mas por outro lado essas mesmas percepções podem servir como chamados para a re(tomada) de si na busca pelo autoconhecimento e união positiva inspiracional dentro do coletivo, sendo esta união uma forma de empoderamento e de constituição de si. Afirmamos assim em consonância com este pensamento de Bakhtin “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BRAIT, 1997, p. 35-36).

Tratando agora então do coletivo dentro da educação, imediatamente podemos nos ater ao momento do tempo extra-aula enquanto possibilidade de sua utilização para a troca de experiências, exposição de elaborações individuais, discussões sobre os desafios encontrados, entre outras atividades relacionadas a formação dos docentes. Esta proposta, inclusive, está presente no discurso da Docente 4 que relatou o seguinte:

Eu acho que aprender junto é muito bom. Eu penso que precisamos ter a cultura de que é necessário estudar, acredito que iremos demorar muito para isso mudar. Esses momentos de troca com os colegas são muito importantes. Precisamos entender que estudar não é inventar moda, é dar significado e saber o que está fazendo. Muitas vezes fazemos coisas que são automatizadas e que nos são passadas como fazer e nem questionamos.

Podemos observar nessa fala que a docente percebe que é bom estar no coletivo, que há troca e que ficar sozinho não ajuda muito, mais gente pensando em um mesmo problema encontra a solução mais fácil, compartilhamento de experiências exitosas, às vezes até de outras escolas como modelo, elaboração de novos planos que sejam flexíveis para atender as demandas da escola campo, indicação de cursos que realmente entregam ensino e ferramentas para a educação.

#### **5.4 Respostas-questões aos desafios e limitações na consecução do tempo extra-aula à serviço do coletivo**

Neste momento, após tratarmos do enunciado que envolve o que foi relatado pelos docentes no decorrer dos últimos tópicos dessa obra, seguimos uma lógica não cronológica, mas ilustrativa, na tentativa de pôr em palavras as ligações e percepções sobre o tempo extra-aula, a formação e dos desafios de se fazer autor da educação, aqui re-lidos. Continuaremos com nossa construção e elaboração analítica, a fim de podermos saltar para um próximo degrau em nossas análises, tratando agora com mais cuidado e precisão sobre a relação entre o uso do tempo extra-aula, proposto aqui em acórdãncia com o Ofício Circular 2.663/2016 e com os indícios das possibilidades encontradas no transcorrer deste trabalho, quando fala-se sobre dar tal utilidade para esse tempo a serviço da formação dos docentes dentro de seu coletivo.

A proposta citada acima não é nenhuma inovação e sempre aparece nas discussões sobre o tema como solução de emprego melhor do tempo extra-aula e dos rumos que a formação de docentes pode tomar dentro dos limites do real e levando em conta os anseios do indivíduo dentro do coletivo que atua. Mas o que trazemos agora é sobre a performance subjetiva dos docentes vivendo a experiência humana, que se caracteriza também pelos desafios diários que encontramos, como por exemplo tratemos agora das frustrações de nossos planejamentos.

Quando falamos sobre planejamento, imediatamente trazemos para a discussão o uso adequado e aprimorado do tempo extra-aula disponível, segundo as leis vigentes em Minas Gerais, a fim de se conciliar realidade com ideais de ensino. Abaixo segue um relato do Docente 2 que ilustra a situação em questão, ao tratar de seu planejamento sobre implementar novos recursos em sua prática, a fim de inovar e responder às demandas que chegam até ele.

Um problema que eu consigo visualizar é... os alunos não possuem uma certa familiaridade com esse tipo de prática. Então quando você leva esse tipo de prática para dentro de sala de aula, eles consideram como sendo uma brincadeira, não encaram como uma aula, então acaba que dispersa o comportamento e gera alguns problemas, mas na escola em que a gente está no momento, isso está passando por um processo de transição, então os meninos estão começando a entender que quando você leva uma metodologia diferente, não necessariamente você não está dando aula, é sim uma aula, porém com outra forma de trabalhar. (DOCENTE 2, 2023)

Através do que é relatado acima pelo Docente 2, podemos notar a exposição-justificativa de seus sentimentos de frustração quando ele tenta inovar em suas práticas, ele acaba por notar que suas aulas se transformam em momentos de brincadeira e não no que ele espera como sendo uma aula nos moldes em que suas capacidades de pensamento alcançam e acreditam. Tais resultados, se compartilhados e discutidos no coletivo, podem vir a se tornar êxitos através do movimento de re-pensar e flexibilizar as práticas docentes. Indo mais além, exaltamos ainda a utilidade do tempo extra-aula potencializada quando empregada a serviço do coletivo.

Para maior esclarecimento, é necessário dizer que brincar também é uma forma de aprendizagem. Afinal, qual ser humano nunca brincou enquanto criava representações que posteriormente se tornariam sua realidade na vida adulta? E, além deste ponto, como um único ser humano é capaz de mensurar a quantidade e qualidade da atenção de vários estudantes em um curto período de tempo sem lançar mão de imaginação, suposições e expectativas pessoais? Ora se alguém assume a missão de educar, este também se coloca num lugar, como dito acima, não de protagonista portador de todo o conhecimento, mas de agente mediador que tenta, com as ferramentas que têm, formar-se e formar cidadãos com pensamento crítico mais conscientes dentro de suas realidades.

Levando em conta que o docente citado acima é novato na escola campo e na docência em si, o que ele cita como brincar, não se trata do ato de representar fatos da realidade a fim de se provar no campo empírico enquanto sujeito em formação. O docente se queixa de algumas questões estruturais percebidas na escola campo, que é o desinteresse pelo ensino e todas as demais táticas dos estudantes para fugir do caminho que o docente propõe, as vezes de forma inconsciente, uma vez que a escola é percebida como depósito de estudantes como afirma a Docente 1 (2023):

Eu acho que, atualmente, as pessoas enxergam, falando muito a grosso modo, a escola como depósito de criança. Que a gente está aqui para segurar

o menino pelo horário que é necessário e que o conhecimento é uma segunda coisa [...].

Esta fala está em consonância com as falas do Docente 2 se depara com as adversidades citadas acima e se vê desestimulado a planejar meios de ensinar mais contextualizados e atualizados em seu tempo extra-aula, por não obter os resultados que espera. Notamos que este docente opta por trabalhar dentro do individualismo em seu tempo extra aula, acreditando ser este o momento propício para executar funções de ordem burocráticas da Escola, mas ele também faz uso do tempo extra-aula para buscar se integrar no coletivo em que atua. A seguir uma fala do Docente 2 ilustrando o que está sendo dito acerca de sua escolha de uso do tempo que lhe cabe em extra-aula.

Coloco meu diário em dia que é uma demanda da escola você lançar as aulas diariamente, e busco estar em contato com meus colegas para que a gente faça alinhamentos sobre as práticas dentro da escola, e também procuro estar me preparando para realizar essas aulas.

Sendo assim, qual seria o ponto de equilíbrio entre o uso do tempo extra-aula para a formação no coletivo, a fim de melhorar a qualidade das percepções e consciência dos docentes, e a realidade da escola campo? Esta questão talvez não tenha uma única resposta, mas ao que se refere às ferramentas que os docentes têm ao seu alcance colocamos aqui como força maior o compromisso em ocupar a posição de autor da educação via de resolução de conflitos e ponto chave para a mediação entre o que os docentes desejam e o que é demandado pela Escola.

Por fim, partindo de algumas de falas dos docentes, acima citadas, tratando das dificuldades quando tenta inovar em suas práticas pedagógicas dentro da escola campo e do uso do tempo extra-aula como se quer enquanto se esbarram com regulamentos internos postos pela gestão escolar. Retomamos aqui parte do que já foi dito anteriormente nessa obra e em outras que tratam dos temas envolvendo a educação, isto é a necessidade de levar para dentro dos muros da escola parte do que é a realidade exterior vivenciada por alguma parcela da população como uma atitude capaz de promover reflexões e chamar o interesse nos estudantes, mas isso deve ser pensado e planejado, principalmente no tempo extra-aula dentro do coletivo, a fim de se obter êxito no processo de ensino e aprendizagem e na qualidade da formação contínua de docentes envolvidos.

## 5.5 Análises finais do que concluímos partindo das elaborações construídas neste trabalho

Agora em posse do que foi construído a partir das análises apresentadas ao longo da execução dessa pesquisa, buscamos através da presente obra dialogar com o que já foi dito pelos autores aqui citados e propor então vias de utilização do tempo extra-aula para a formação continuada de docentes dentro do coletivo, sendo que esta precisa ser realizada de uma forma mais humanizada e consciente, na busca da atualização teórico-pedagógica junto a construção contínua de si por parte dos atores da educação, que segundo Bakhtin (2006) precisam adotar posturas ativas para além da neutralidade no uso do que é enunciado por e através dos docentes individualmente e em seu coletivo.

[...] a enunciação como parte integrante da atividade linguística. É a partir deste ponto que o teórico institui a noção de enunciação como processo histórico não reiterável em [...] que as formas linguísticas somam forças em prol de um evento de fala que abarca bem mais do que a língua em si, enquanto sistema, e um sujeito falante individualizado em um ato criativo, mas, sim, as condições de produção daquele enunciado, os interlocutores encetados naquela interação verbal, assim como o caráter social da própria atividade linguística (MUSSIO, 2015, p.180).

Ainda que, segundo o que foi revelado no relato dos docentes, não chegue até eles uma orientação exata quanto ao ideal da formação continuada, bem como sobre propostas capazes de serem executadas quando se fala do melhor planejamento de uso do tempo extra-aula. Fica claro que a falta de informação cria barreiras para a realização do movimento individual, não de individualismo, de busca da construção de si enquanto ser no mundo com pensamento crítico e analítico, para assim então dar conta de agir dentro das vias de permitir com que os alunos sejam também parte desse movimento de não neutralidade frente aos rumos que suas vidas podem tomar.

Dessa forma propor discussões no tempo extra-aula e em reuniões com pequenos grupos de docentes, pode sim também ser um importante movimento condutor indo rumo à melhoria das situações problema descritas acima. Proporcionar o compartilhamento de vivências no tempo extra-aula ou outros meios de educar que obtiveram sucesso escolar é também uma opção de ação capaz de motivar docentes a desenvolver pensamento crítico a fim de compreender melhor as possibilidades que eles podem lançar mão em suas práticas. É necessário também buscar desenvolver nos educadores uma postura de interesse na sua constituição enquanto sujeito, fazendo desse processo uma parte do caminho de formação

continuada, empoderando estes indivíduos e mostrando que eles são capazes de alterar a sua realidade, mas isso somente ocorrerá se cada parte do coletivo escolar pensar e agir em prol das questões e desafios do educar, enquanto cada um se constitui como indivíduo único no mundo.

Um ponto que também pode ser levado em conta quando se fala da formação continuada no tempo extra-aula é a junção da comunidade escolar para a construção e delimitação de objetivos comuns. Estes seriam estipulados levando em conta as limitações da escola campo, seu público e possibilidades de execução. Tal exercício permitirá que haja reflexões e compartilhamento de ideias sobre o contexto escolar e os desafios que confrontam os docentes no processo de ensino e aprendizagem. Ao passo que cada indivíduo esteja envolvido com o coletivo e assim formar-se-ão, cada qual em seu ritmo, educadores mais capazes e unidos dentro de seu meio de trabalho.

Estas propostas, citadas logo acima, podem ser executadas, pois durante as entrevistas e convivência com os sujeitos de pesquisa, percebemos que eles estão, na sua maioria, abertos a mudanças e desejam melhorar a sociedade e o contexto no qual estão inseridos, ainda que de certa forma lhes faltem consciência de sua potência enquanto sujeito autor de suas práticas, tal percepção ainda pode ser desenvolvida no decorrer da busca eterna por si mesmo, sempre se atualizando junto ao coletivo escolar. Ficando a cargo da formação continuada desenvolver os docentes através da via de autoconhecimento e reconhecimento de si como indivíduo único no mundo, que pode trabalhar em conjunto, como sempre proposto acima, a fim de se constituir e renovar a cada encontro com o outro. Enquanto não deixamos passar que a formação continuada também se dá nos momentos de construção de conhecimento técnico e atualizações pedagógicas.

Ainda que também conforme relatado pelos docentes entrevistados que anseiam pela melhoria de sua situação pessoal e do sistema de educação como um todo, é necessário que os outros participantes das equipes de gestão escolar se mobilizem em direção a realização dos objetivos estabelecidos pela própria comunidade. Afinal diretores, supervisores, orientadores e demais profissionais da educação são componentes com potenciais a serem desenvolvidos e também precisam continuar sua formação, ao passo que dialoguem mais com docentes e alunos lançando mão de todo artifício que lhes estiver ao alcance a fim de transpor os desafios encontrados no seu fazer profissional e poder assim alinhar pensamentos entre a equipe de gestão, docentes e alunos. Dessa forma, as possibilidades de alcançar os objetivos de melhoria nos processos de ensino e educação serão aumentadas através da força do coletivo escolar.

Dados ao que foi investigado, categorizado, analisado e condensado em elaborações possibilitadoras da comunicação, nesse caso científica, acreditamos que os seres humanos têm muito a dizer sobre si, o mundo e o outro, bem como acerca das ligações que estabelecem no período de contato com a experiência humana. Esse ato de dizer, relatar ou buscar fazer-se entender sempre tende para algum posicionamento sócio-político, por isso é necessário compreender os contextos nos quais vivemos e a qual classe social pertencemos, a fim de usarmos nosso discurso em benefício do que acreditamos como sendo reflexo do lugar onde queremos chegar.

## 6. CONCLUSÕES

Participar deste projeto foi uma experiência que marcou nossa trajetória enquanto sujeito capaz de mobilizar o outro na busca de conhecer a si mesmo, acreditando aqui nos dizeres de Sócrates, filósofo grego, *conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo, porque se o que procuras não achares primeiro dentro de ti mesmo, não acharás em lugar algum*. Dito isso, frisamos aqui a importância do que acreditamos ser fator essencial no que se diz respeito a formação continuada, esta que acontece não somente na aquisição de bagagem teórica na área estudada e nas práticas profissionais, mas também nas vivências, experiências e percepções sobre a vida enquanto tomamos posse de nosso lugar como seres únicos no mundo. Sujeitos capazes de alterar nossas realidades através de nossas potencialidades e esforço, como por exemplo realizando a pesquisa que deu origem a essa dissertação.

Percorrer todo o caminho que trilhamos para dar vida a essa dissertação, passando por várias etapas, sendo estas a curadoria de informações científicas sobre os temas estudados, leitura, estudo e reflexões sobre estes materiais, reuniões entre o pesquisador e os orientadores, estabelecimento do roteiro de entrevista para a execução da parte prática deste trabalho, encontros em campo com os sujeitos de pesquisa, coleta de dados e análise do discurso dos participantes atendo-nos a compreensão e entendimento dos mesmo sobre o tempo extra-aula. Para que posteriormente pudéssemos chegar ao consenso de que a consecução desse momento, assegurado por lei, é base da formação continuada dos docentes. Sendo que esta última pode acontecer por duas vias, que podem funcionar juntas, a fim de que os docentes possam construir repertório profissional e pessoal suficiente para enfrentar os desafios encontrados na revisão de publicações anteriores e encontrados através dos relatos dos sujeitos de pesquisa.

Dito isso podemos então apontar que a formação continuada estaria mais ligada a construção do sujeito em seus processos de subjetivação e experimentação do mundo, do que ao caminho do acúmulo de informações acadêmicas relacionadas a sua área de trabalho. Pois o profissional capaz de distinguir desafios de oportunidades em sua prática será e é mais preparado e formado do que aquele que não possui tal capacidade de percepção, que por mais que seja um profissional capacitado, em certo tempo se verá estagnado.

Apesar das informações expostas aqui e do que foi posto como produto de todo este trabalho, ainda se fazem necessários mais estudos aprofundados sobre as temáticas que envolvem o tempo extra-aula e suas questões em relação às possibilidades de sua utilização,

inclusive como discutido aqui, para a formação continuada de docentes. A relação ímpar entre estes dois componentes da vida dos profissionais da educação pode ser observada e estudada de várias maneiras, objetivando sempre compreender o funcionamento dos sistemas envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, que geram questões constantes na educação e formação de indivíduos pela escola enquanto instituição.

Aos pesquisadores e leitores desta dissertação, deixamos aqui sinalizada a necessidade de investigar a sobrecarga de trabalho e expectativas que são colocadas sobre os docentes. Falando não somente sobre o tempo extra-aula, mas acerca do ser educador, atuando diretamente com os processos de ensino e aprendizagem em relação às outras adversidades, apresentadas ao longo do trabalho e não discutidas aqui.

Por fim, acreditamos que os esforços colocados na formação continuada necessitam atuar na busca do crescimento do ser para se tornar cidadão com pensamento crítico e práticas profissionais atualizadas e alinhadas com a realidade do contexto no qual se está inserido. A aquisição de títulos acadêmicos, por si só, não precisa ter protagonismo na formação de docentes, que enquanto seres humanos jamais estarão completamente formados ou cientes do todo que nos circunscreve.

## REFERÊNCIAS

- ALMG. LEI Nº 19.837 de 02/12/2011. **Promove alterações na política remuneratória das carreiras do grupo de atividades da educação básica e das carreiras do pessoal civil da polícia militar e dá outras providências.** Belo Horizonte: Diário Oficial. 2012
- ALMG. “LEI ORDINÁRIA Nº 20592, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012.” **Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências.** Belo Horizonte: Diário Oficial, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acessado em: 30 jan. 2023.
- ARREGUY, Marília Etienne; COUTINHO, Luciana Gageiro. **Considerações Sobre Afetos e Violências no Espaço Escolar: Conversações com Professores.** Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 279-298, setembro 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000300279&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300279&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132854>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail.; VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 jan. 2020

BRASIL. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. 16 07 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acessado em: 30 jan. 2023.

BRASIL. “LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.” **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em: 30 janeiro 2023.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UEL, Londrina, 2008. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/17-2008?download=352:2008-czekalski-rejane-aparecida>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FALSARELLA, Ana Maria. **A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 63, n. 20, p. 210-217, set. 2003. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v20n63a02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX.** São Carlos: EdUFSCAR, 2010. (Coleção UAB – UFSCar) P. 51 – 83

FRAGO, Antonio Viñao. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio.** VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Compobell, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 256 p

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021a. 164 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b. 146 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas.** Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade, [S.L.], v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020. Revista da FAEEBA. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265/5327>. Acesso em: 05 abr. 2023.

GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista da. **A gestão do tempo e do espaço da escola**. - disciplina - USP, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2673564&forceview=1> Acessado em: 13 dez. 2022.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003

GIROUX, Henry; RIVERA-VARGAS, Pablo; PASSERON, Ezequiel. **Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. Consecuencias del Cierre de Escuelas Por El Covid-19 En Las Desigualdades Educativas**, Madrid, v. 3, n. 9, n.p., 24 abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>. Acesso em: 02 jun. 2022.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2018.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. McGraw Hill, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário. Livro 20. Mais... Ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1982 (Trabalho original publicado em 1972-1973)

MARTINS, André Ferrer Pinto. **Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. doi:10.11606/T.48.2004.tde-30112004-183841. Acesso em: 23 dez; 2022

MINAS GERAIS. “Ofício Circular GS nº 2663 de 13 de Setembro de 2016.” **Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte: 2016, Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acessado em: 1 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4.697. **Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG e dá outras providências**. Belo Horizonte: Diário Oficial, 2022.

MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Belo Horizonte, 2023b.

MUSSIO, Simone Cristina. **Um olhar alteritário em Bakhtin: O estudo do enunciado como forma de diálogo**. SOLETRAS, [S.l.], n. 30, p. 178-190, dez. 2015. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/16522/15928>>. Acesso em: 15 ago. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/soletras.2015.16522>.

NORA, Joice Aguiar; VICENTINI, Dayanne. **A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO BRASIL: aspectos indispensáveis para a superação da alienação em Paulo Freire**. In: IV JORNADA DE DIDÁTICA III SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., 2017, Londrina. Anais [...]. Londrina: CEMAD, 2017. p. 725-739. Disponível em: <http://encurtador.com.br/dsGNV>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ROCHA, Luiz Oswaldo Leal da. **Organização e métodos: uma abordagem prática**. 6ª ed., vol. 1, São Paulo, Atlas, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. 346 p. (Coleção educação contemporânea).

SOUSA, Michelle Julia de. **Formação continuada de professores: um estudo de caso sobre o tempo extraclasse**. 2019. 104 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; NETO, Jorge Megid. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. *Ciência & Educação* (Bauru), [S.L.], v. 23, n. 4, p. 1055-1076, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170040013>.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. **Língua, linguagem e discurso: noções introdutórias**, 2010. 23 p. Não publicado.

## APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ENCONTROS

ENCONTRO	DATA	TEMA	PRESENTES
1	23/08	Leitura Pedagogia da Autonomia: Tópicos 1.1 a 1.4	5
2	25/08	Leitura Pedagogia da Autonomia: Tópicos 1.5 a 1.8	3
3	30/08	Leitura Pedagogia da Autonomia: Tópico 1.9	2
4	06/09	Leitura Pedagogia da Autonomia: Tópicos 2.1 e 2.2	1
5	13/09	Leitura Pedagogia da Autonomia: Tópicos 2.3 e 2.9	2
6*	20/09	Debate das ideias do texto	0
7*	27/09	Debate das ideias do texto	0
8**	11/10	Reunião para planejamento em grupo	1
9	18/10	Reunião para planejamento em grupo	0
10**	08/11	Reunião para planejamento em grupo	1
11***	29/11	Reunião com a Gestão	1

\* Devido às duas tentativas falhas de reunir os participantes para realizar os encontros 6 e 7, foi solicitado que cada um redigisse um breve texto sobre o que entenderam sobre a leitura, todavia não houve nenhum retorno.

\*\* Como nos encontros 8 e 10 só compareceu um único participante, nestes encontros conversamos acerca do trabalho que o participante fazia dentro de sala de aula e como este se encaixa ou poderia se encaixar em uma perspectiva libertadora e que cativasse a autonomia dos estudantes.

\*\*\* Mediante a baixa frequência dos participantes, nos reunimos com a gestão para prestar contas do controle de participação dos voluntários, uma vez que a gestão havia cedido um tempo dos horários de extra-aula para que os docentes pudessem participar da pesquisa. Ainda foi apresentado à gestão algumas ações do projeto que poderiam ser interessantes para a escola. Esta última parte foi devidamente explicada no tópico 3 deste trabalho.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua área de formação?
2. É formado há quanto tempo?
3. Após a graduação, fez alguma especialização, mestrado, doutorado, ou até mesmo uma segunda graduação?
4. Atua como docente há quanto tempo?
5. Como você vê o processo de ensino aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental?
6. Você considera a sua aula mais tradicional ou mais dinâmica?
7. Quais são os dificultadores na realização de aulas dinâmicas?
8. Nos horários de módulo cumpridos dentro da escola, fora da reunião pedagógica semanal, o que você faz nesse tempo?
9. Já lhe foi solicitado para abandonar o horário de módulo para substituir algum/alguma docente que não compareceu à escola?
10. Quanto ao suporte pedagógico prestado, você se sente amparado pelos demais colegas de profissão (Docentes, Diretora e Supervisoras) quando propõe uma aula diferenciada?
11. Você já teve vontade em realizar algo (projeto, campeonato, viagem) na escola que acabou não se concretizando? Por qual motivo isso não veio a acontecer?

## ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental:** A Pedagogia Libertadora no Resgate Educacional Pós Pandemia.

**Pesquisador(es) responsável(is):** Flávio Oliveira Santos

**Cargo/Função:** Discente de Pós-Graduação

**Instituição/Departamento:** Instituto de Ciências Naturais – ICN/UFLA

**Telefone para contato:** 35 9 8810-4494

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual Professor Fábio Salles

### II - OBJETIVOS

Nosso objetivo é pesquisar se, e como, é possível avançar com ações e práticas críticas, condizentes com a pedagogia da libertação, na organização e realização das horas-atividade de docentes dos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido deseja-se investigar quais as possibilidades e dificuldades encontradas, bem como, quais os fatores e estratégias que colaboram para essas práticas avançarem e acontecerem, e ainda investigar quais os fatores e estratégias que dificultam ou impedem tais práticas.

### III – JUSTIFICATIVA

Este projeto baseia a sua justificativa no momento de retorno às salas de aula pós pandemia. Vemos que o momento é pertinente para a criação de novos hábitos docentes e discentes, de modo que seja possível proporcionar um ensino crítico ou mais crítico.

### IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

#### AMOSTRA

Não se aplica

#### EXAMES

Não se aplica

### V - RISCOS ESPERADOS

Este projeto não apresenta riscos físicos ou psicossociais para nenhum de seus/suas participantes. Como o nosso intuito é demonstrar aos/as docentes que há metodologias além do bancarismo e que estas demandam tempo de planejamento e reflexão para ação, o máximo que o/a participante poderá sentir será algum desconforto em compartilhar suas práticas caso não esteja familiarizado(das) com tais dinâmicas de planejamento, ou até mesmo compartilhar com outrem suas percepções sobre a regência, ou ainda se ver em uma crise identitária já que pode perceber que sua prática está sendo confrontada. Quanto a gravação das reuniões e entrevistas, a identidade do espaço de pesquisa e dos sujeitos ali envolvidos serão preservadas mediante a utilização de nomes fictícios e, se necessário, efeitos para alteração da voz.

**VI – BENEFÍCIOS**

Além de demonstrar aos/as participantes diferentes meios de conduzir uma unidade didática, iremos buscar o trabalho em equipe, algo que não vem sendo muito comum no ambiente escolar, logo os professores e professoras serão aproximados e conduzidos a uma discussão que poderá trazer resultados favoráveis tanto para a comunidade escolar quanto para si próprios(as) enquanto docentes e seres inacabados, deste modo a concretização das ações pode promover uma transformação local nos sujeitos participantes que, em momento posterior pode resultar em uma transformação em escala municipal.

**VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

Este projeto será suspenso ou encerrado em caso de abandono dos/das participantes, sendo que, em decorrência de tal ato, o número de participantes seja inferior a cinco.

**VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Varginha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome (legível) / RG

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável através do número:  
**35 9 8810-4494***

