



<https://periodicos.ufop.br/virtualia-journal>

Editor responsável: Matheus dos Reis Gomes

PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto

Prof. Me. Deivid Junio Moraes

<https://orcid.org/0009-0005-8196-3718>

<http://lattes.cnpq.br/4813998304408421>

**Bovareto, Camilla; Barbosa, César; Cantarelha, Daniel;
Rocha, Rodrigo Oliveira, Tadeu Duarte.**

Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade

UFOP -Universidade Federal de Ouro Preto

deivid.moraes@educacao.mg.gov.br camilla.bovareto@aluno.ufop.edu.br

cesar.barbosa@aluno.ufop.edu.br daniel.cantarelha@aluno.ufop.edu.br

rodrigo.sr@aluno.ufop.edu.br tadeu.oliveira@aluno.ufop.edu.br

Resumo: Este artigo analisa os desafios da educação em tempo integral e do ensino de Filosofia a partir de experiências e observações realizadas por estudantes de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto, no âmbito do subprojeto Filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, em Ouro Preto (MG). Parte-se da distinção entre ensino em tempo integral, entendido como ampliação da jornada escolar, e educação integral, compreendida como uma formação mais abrangente do estudante. A análise articula a trajetória histórica das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil às condições concretas observadas na escola, considerando aspectos estruturais, organizacionais, sociais e curriculares. Discute-se ainda o ensino médio integrado à educação profissional e seus efeitos sobre a rotina escolar. No âmbito do ensino de Filosofia, são examinados os limites impostos pela carga horária reduzida, a valorização das disciplinas técnicas e as possibilidades de contextualização dos conceitos sem abandono do rigor filosófico. A experiência no PIBID é compreendida como espaço de aproximação entre universidade e escola, no qual o planejamento, a intervenção e a reflexão coletiva contribuem para a formação

.....

inicial e para a construção da identidade profissional docente. Argumenta-se, por fim, que a experiência escolar deve ser compreendida a partir das relações entre formação docente, condições materiais da escola e contexto histórico e político das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Ensino de Filosofia; PIBID; Formação docente.

Abstract: This article analyzes the challenges of full-time education and Philosophy teaching based on experiences and observations developed through the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, in Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil. It begins by distinguishing full-time schooling, understood as the extension of the school day, from comprehensive education, understood as a broader process of student formation. The analysis connects the historical trajectory of policies aimed at extending school time in Brazil with the concrete conditions observed at the school, considering structural, organizational, social, and curricular dimensions. It also discusses upper-secondary education integrated with vocational education and its effects on school routines. In Philosophy teaching, the article examines the limits imposed by the reduced weekly workload, the greater value attributed to technical subjects, and possibilities for contextualizing philosophical concepts without abandoning conceptual rigor. PIBID is understood as a space for bringing university and school together, in which planning, intervention, and collective reflection contribute to initial teacher education and to the construction of professional identity. Finally, the article argues that school experience should be understood through the relations among teacher education, material conditions at school, and the historical and political context of educational policies.

Keywords: Teacher education; Teaching identity; PIBID; Philosophy teaching.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

✓ **CRediT-IA (+):** Declaro que o uso de ferramentas de Inteligência Artificial foi estritamente instrumental e que assumo a responsabilidade humana integral pelo conteúdo do artigo. Simetricamente, autorizo o uso instrumental de ferramentas de Inteligência Artificial pelos pareceristas.
Ferramenta de IA utilizada: ChatGPT
Versão / modelo: GPT-5.6 Luna
Finalidade do uso: Correção gramatical e tradução do resumo do português para o inglês.
Tipo de uso: suporte linguístico
Limites do uso: A Inteligência Artificial não foi utilizada para produzir os dados empíricos, realizar a experiência de estágio ou do PIBID, definir o problema de pesquisa, substituir a leitura das fontes, estabelecer autonomamente as conclusões ou tomar decisões intelectuais, conceituais, argumentativas e interpretativas em lugar dos autores. As ideias, análises, experiências, argumentos e conclusões do manuscrito são de responsabilidade dos autores. Todo conteúdo assistido por IA foi revisado e validado pelos autores antes da submissão.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico está relacionado às condições materiais, sociais e culturais que constituem o ambiente escolar. Analisar a prática educativa exige olhar para além dos limites da aula expositiva, considerando também a infraestrutura da escola, a organização do tempo e as experiências vividas pelos estudantes. No Ensino Médio em Tempo Integral, essa relação ganha uma importância ainda maior: ao ampliar a jornada diária, a escola passa a ocupar grande parte da rotina dos alunos, aumentando tanto as possibilidades de aprendizagem quanto o tempo de permanência no espaço escolar. Nesse cenário, ocorreu a inserção de

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

licenciandos-bolsistas em Filosofia da UFOP do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, em Ouro Preto. A entrada no ambiente escolar possibilitou um contato mais direto com a realidade da educação básica.

O acompanhamento das aulas junto ao professor-supervisor permitiu observar situações do cotidiano escolar que contribuíram para a reflexão sobre o fazer docente e, especialmente, sobre os desafios do ensino de Filosofia. Desde os primeiros momentos de participação em sala, alguns aspectos da estrutura física da escola chamaram atenção. Paredes descascadas, sujeira no chão e corredores estreitos por onde circulam os estudantes fazem parte do espaço em que as atividades escolares acontecem. Esses elementos não podem ser compreendidos apenas como questões de manutenção, pois os estudantes permanecem durante muitas horas nesse ambiente, utilizando-o para estudar, circular e conviver. Dessa forma, as condições do espaço físico constituem uma dimensão que merece ser considerada quando se pensa na experiência escolar.

Na jornada integral, a organização do tempo também passou a chamar atenção durante as observações. Nas turmas acompanhadas, percebeu-se que a disposição dos estudantes não permanecia igual durante todo o dia. Nos momentos próximos ao intervalo e ao encerramento das atividades, a movimentação aumentava, o barulho nos corredores se tornava mais perceptível e os pedidos para sair da sala apareciam com maior frequência. Não é possível afirmar, a partir dessas observações, que esses comportamentos sejam causados exclusivamente pela jornada prolongada ou pelas condições físicas da escola. Entretanto, essas situações levantaram questionamentos sobre como os estudantes vivenciam uma rotina de permanência tão extensa na instituição.

Ampliar a jornada escolar exige mais do que acrescentar horas ao período de permanência dos estudantes. É necessário pensar também na organização das atividades, nos momentos de descanso e nas condições dos espaços utilizados ao longo do dia. A observação da rotina escolar fez surgir, portanto, uma questão sobre o sentido desse tempo ampliado: de que maneira ele pode ser organizado para que não represente apenas mais horas dentro da escola, mas também novas possibilidades de aprendizagem e formação? A essa questão relacionada ao espaço e

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

à rotina soma-se a realidade vivida pelos próprios estudantes fora da escola. Durante o acompanhamento das aulas, foi possível identificar a existência de estudantes que precisam trabalhar após o horário escolar.

Essa percepção pode ser relacionada às discussões de Pierre Bourdieu sobre as relações entre escola, cultura e desigualdade social. Ao discutir a instituição escolar, Bourdieu chama atenção para as diferenças sociais e culturais existentes entre os estudantes e para a maneira como essas diferenças podem interferir na relação estabelecida com a cultura escolar (BOURDIEU, 1998, p. 41). A referência ao autor contribui, nesse sentido, para pensar a escola como um espaço no qual diferentes condições sociais se encontram e fazem parte da experiência educativa. Essas observações também levaram a uma preocupação mais específica com o ensino de Filosofia. A experiência no PIBID provocou uma inquietação sobre o que pode ser feito para ensinar Filosofia aos estudantes e, especialmente, sobre como trabalhar a história da Filosofia no Ensino Médio.

Conhecer os filósofos, seus conceitos e os diferentes períodos da tradição filosófica é fundamental para o estudo da disciplina. Entretanto, existe o risco de que esse conhecimento seja apresentado apenas como uma sequência de nomes, datas e sistemas conceituais a serem memorizados. A questão, portanto, não está em abandonar a história da Filosofia. Pelo contrário, o contato com a tradição filosófica é fundamental para a formação dos estudantes. O desafio está em pensar de que maneira esses conteúdos podem ser trabalhados para que os alunos também compreendam os problemas e as perguntas que estão por trás das diferentes filosofias.

Mais do que saber qual filósofo defendeu determinada ideia, pode ser importante compreender por que aquela questão foi formulada, quais respostas foram dadas e se ela ainda pode provocar discussões no presente. Uma situação vivenciada durante o acompanhamento de uma das aulas contribuiu para essa reflexão. Durante a explicação de um conteúdo, um estudante contestou o professor, dando início a uma discussão em sala. A situação chamou atenção porque mostrou uma forma de participação que ultrapassava a simples reprodução do conteúdo apresentado. O estudante apresentou sua posição, questionou aquilo que estava sendo explicado e entrou em discussão com o professor.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

Esse episódio permitiu pensar sobre o próprio sentido da aula de Filosofia. A discordância não precisa ser compreendida apenas como uma interrupção da aula. Quando acompanhada de argumentação e disposição para o diálogo, pode representar uma possibilidade de participação e aprendizagem. A partir dessa experiência, a Filosofia passou a ser compreendida como uma disciplina que pode provocar nos estudantes uma inquietação pelo conhecimento, pela crítica e pela reflexão sobre a realidade. Essa reflexão pode ser aproximada da crítica de Paulo Freire à chamada educação bancária.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire questiona uma concepção de educação na qual o conhecimento é transmitido de maneira unilateral e o estudante ocupa uma posição predominantemente passiva. Como alternativa, o autor defende uma educação baseada no diálogo e na problematização da realidade (FREIRE, 1987, p. 57). Essa perspectiva contribui para pensar uma aula na qual o estudante não seja apenas receptor de informações, mas também possa participar das questões discutidas. A música “Another Brick in the Wall, Part 2”, da banda Pink Floyd, disponibilizada em seu canal oficial na plataforma YouTube, também pode contribuir para essa reflexão. A música apresenta uma crítica à experiência escolar marcada pela padronização e pelo controle.

A referência à obra não pretende afirmar que a escola observada corresponda à realidade apresentada na música, mas utilizá-la como uma provocação para pensar sobre a maneira como a escola pode lidar com estudantes diferentes e com suas diferentes formas de participação e expressão (PINK FLOYD, 2016). A partir desse percurso, algumas questões passaram a orientar o trabalho: o que significa oferecer uma educação em tempo integral quando existem limitações no espaço escolar? Como os estudantes vivenciam tantas horas dentro da instituição? De que maneira suas diferentes condições sociais fazem parte dessa experiência? E, diante dessa realidade, como ensinar Filosofia de modo que a história da Filosofia não seja reduzida à memorização de conteúdos?

A partir dessas questões, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: como as condições físicas e organizacionais de uma escola de tempo integral, relacionadas às diferentes condições sociais dos estudantes, se articulam aos desafios observados no ensino de Filosofia no contexto do PIBID? O objetivo geral deste artigo é analisar

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

os desafios da educação em tempo integral e do ensino de Filosofia a partir das experiências e observações realizadas por licenciandos em Filosofia, da UFOP, bolsistas do PIBID (Edital CAPES nº 10/2024), no subprojeto Filosofia, na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade. Como objetivos específicos, busca-se: a) contextualizar a educação em tempo integral e suas implicações para a rotina escolar; b) identificar as condições físicas e estruturais observadas na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade; c) refletir sobre possíveis relações entre o ambiente físico, a organização da rotina e a participação dos estudantes; d) discutir os desafios envolvidos no ensino da história da Filosofia em turmas do Ensino Médio; e) refletir sobre possibilidades de uma prática filosófica voltada à inquietação crítica, ao diálogo e à participação dos estudantes. A relevância do trabalho está nas questões que surgiram a partir da experiência direta na escola. As condições do espaço, a rotina do tempo integral, as diferentes situações vividas pelos estudantes e os acontecimentos observados nas aulas mostraram que o ensino não acontece em condições abstratas.

Professores e estudantes precisam lidar diariamente com condições concretas que fazem parte da experiência escolar. No caso da Filosofia, essa realidade apresenta um desafio particular. É necessário trabalhar os conhecimentos e conceitos da tradição filosófica, mas também pensar em maneiras de fazer com que esses conhecimentos possam provocar a participação dos estudantes. Não se trata de apresentar uma solução definitiva para as situações observadas, mas de compreender as questões que elas colocam para o ensino de Filosofia e para a formação de futuros professores. Nesse sentido, a história da Filosofia pode ser trabalhada também como uma história de perguntas.

Os filósofos formularam problemas a partir das questões de seus próprios tempos, e muitos desses problemas continuam permitindo novas discussões. Aproximar os estudantes dessas questões pode contribuir para que a Filosofia seja percebida não somente como um conteúdo sobre autores do passado, mas também como uma forma de pensar problemas que continuam presentes. O trabalho está organizado em cinco partes. Após esta introdução, a segunda seção discute a escola em tempo integral, abordando a concepção de educação integral, sua origem histórica, sua expansão recente e os limites encontrados em sua implementação. A terceira seção trata da formação inicial docente no PIBID, abordando o programa

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

como espaço formativo, o encontro entre universidade e escola, os desafios da prática docente e a experiência na escola. A quarta seção desenvolve a discussão sobre o ensino de Filosofia e a construção da identidade docente. A quinta seção articula as experiências do cotidiano escolar à formação docente, discutindo formação, identidade profissional, condições de trabalho e políticas públicas. Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados, os limites encontrados, as contribuições do estudo e as perspectivas futuras.

Para compreender esses desafios para além da situação particular observada durante o estágio, é necessário situá-los no debate mais amplo sobre educação integral e ampliação da jornada escolar. A seção a seguir recupera essa distinção e apresenta a trajetória histórica das políticas de tempo integral no Brasil, criando a base para interpretar, posteriormente, a experiência concreta da escola e do PIBID.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

2.1 Educação integral e ensino em tempo integral

Com “ensino integral”, entende-se o ensino escolar que se estende por pelo menos sete horas. Para a compreensão plena desta categoria, é preciso esclarecer a diferença entre “ensino integral” e “educação integral”. O ensino integral é meramente quantitativo, diz respeito apenas à duração da jornada escolar, independente de qualquer conteúdo ou princípio ligado a este ensino. Já a educação integral é qualitativa, referindo-se à formação completa do indivíduo — um tipo de paideia, conceito para a abrangente formação humanística do homem grego na Antiguidade. Uma verdadeira educação integral busca abarcar a esfera intelectual, física, estética, social, ética e cultural do indivíduo.

No Brasil, o conceito corrente — seja em políticas públicas, no debate público ou no senso comum — é o de ensino integral, que contrasta com a nossa tradição de ensino em apenas um turno. Também são usados os termos “escola em tempo integral” e “ensino em tempo integral”, que possuem o mesmo sentido, se pautando apenas na questão temporal. Ou seja, o conceito é usado como um ideal alternativo ao modelo vigente, contrariando a maior parte dos modelos internacionais, que tomam o ensino integral já como padrão. Até hoje o ensino brasileiro, seja público ou

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

privado, é predominantemente aplicado em tempo parcial (cerca de quatro horas em um turno). Não era o caso da escola brasileira do final do século XIX e início do século XX, em que simplesmente inexistia a noção de turno escolar, perpassando do período matutino ao vespertino em um mesmo ciclo, embora este não passasse de 5 horas.

Segundo Parente, nesta época “a então escola primária funcionava com jornada integral, ou seja, manhã e tarde, das 10h às 15h, 5 horas por dia em 6 dias da semana. Em 1904, a carga horária passou a ser cumprida das 11h às 16 horas” (2019, p. 322). Posteriormente, a justificativa da expansão de vagas e otimização de recursos levou ao encolhimento da jornada escolar e à divisão dos turnos. Em 1929, sob o argumento da democratização e ampliação de vagas, foi criada a escola com três turnos. Nesse formato de três turnos, a jornada escolar diária reduziu-se a 3 horas naquele contexto.

Oliveira (2007, p. 323) relata que, em geral, o “tresdobramento” funcionava das 7h50 às 10h50, das 11h05 às 14h e das 14h15 às 17h15. É importante destacar que os turnos escolares atuavam (e ainda atuam) como medida econômica para a duplicação de vagas. Ao longo da história da educação brasileira essa medida, em alguns contextos, possibilitou a triplicação ou mesmo a quadriplicação de vagas nas escolas públicas, a exemplo do modelo de quatro turnos: 7h às 11h; 11h às 15h; 15h às 19h; 19h às 23h. (PARENTE, 2019, p. 323)

2.2 Origem histórica

O debate público brasileiro sobre educação viveu um singular momento de efervescência da década de 1920 até o golpe do Estado Novo, em 1937. Católicos, marxistas, anarquistas, integralistas, positivistas e liberais discutiam arduamente os rumos da escola no país. A questão do ensino integral também estava em pauta, com três grandes correntes ideológicas que, segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 48), se destacavam: o socialismo (especialmente o anarquismo), o conservadorismo (especialmente o integralismo) e o liberalismo (encabeçado pela Escola Nova). O anarquismo combatia qualquer educação ligada ao Estado, à Igreja e ao capitalismo. Portanto, a educação estava integrada a uma sociedade produto de uma revolução e inteiramente igualitária.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

O integralismo, por sua vez, defendia uma formação pautada no completo oposto: o nacionalismo, a espiritualidade e o profissionalismo. Já a concepção dos liberais tinha como ideal uma escola pública, laica, igualitária e obrigatória. O programa da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira e importado da Europa e dos EUA (onde surgiu o movimento), recusava a rígida e mecânica pedagogia tradicional, abraçando abordagens modernas mais práticas, flexíveis e individualizantes.

2.3 Expansão das políticas de educação em tempo integral

O ideal de educação integral liberal foi, sem dúvidas, o que mais vingou, seja no imaginário político e intelectual, seja em experiências práticas advindas a partir da década de 1950. A primeira dessas experiências foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (conhecido como “Escola Parque”) que uniu educação integral e ensino integral, sendo idealizado pelo próprio Anísio Teixeira. Em 1950, quando secretário de Saúde e Educação na Bahia (governo Otávio Mangabeira), Anísio inaugurou a escola em Salvador, que, além do desenvolvimento intelectual, cultural, profissional e social dos alunos, buscava preencher também as suas necessidades de saúde e higiene. Com este acréscimo, podemos ver que uma educação integral em um país subdesenvolvido como o Brasil envolve não só o florescimento das disposições já citadas, mas igualmente a simples satisfação das necessidades básicas de qualquer ser humano, pois, sem estas, não há como desenvolver os aspectos secundários de um indivíduo. Na década de 1960, houveram os Ginásios Vocacionais (Estado de São Paulo, 1961), Centro Educacional Elementar (Brasília, 1966), também idealizado por Anísio Teixeira, como exemplo de escolas de tempo integral.

O primeiro foi desmantelado pelo governo de Emílio Garrastazu Médici em 1970, e o segundo foi gradativamente perdendo seus aspectos de ensino e educação integral entre 1964 e 1971 — em ambos os casos, sob a Ditadura Militar, de forte viés positivista na educação. Com a redemocratização, o Brasil viveu mais três grandes experiências de concomitante sucesso e fracasso da educação integral. Em 1985, iniciaram-se no estado do Rio de Janeiro os emblemáticos Centros Integrados de Educação Pública, inspirados no CECR e popularmente apelidados de “Brizolões”, por terem sido lançados no governo estadual de Leonel Brizola, que construiu cerca de 520 unidades sob a arquitetura de Oscar Niemeyer e autoria do vice-governador Darcy Ribeiro. Em 1986, o governador de São Paulo, André Franco Montoro, criou o

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

Programa de Formação Integral da Criança, que tinha uma aplicação descentralizada e ágil graças à parceria com prefeituras e outras entidades civis. Por fim, em 1990, o presidente da República, Fernando Collor, influenciado pelos CIEPs, lançou os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, que tiveram quase 400 unidades por todo o Brasil.

Contudo, todos esses projetos foram, de alguma forma, revertidos. O projeto CIEP não teve progressão nos governos posteriores. Muitas escolas perderam o tempo integral — mais uma vez, sob a justificativa de ampliação de vagas e otimização de recursos —, foram sucateadas e desprovidas dos serviços que destacavam sua preocupação inicial com a formação completa dos alunos. O PROFIC, devido à sua natureza de gestão e novos governos, também não se sustentou. E os CIACs de Collor não sobreviveram ao seu impeachment, sofrendo com altos custos e a municipalização.

O governo de Fernando Henrique Cardoso focou mais em estender os anos de estudos do aluno (a universalização da escola, que foi alcançada) do que as horas de estudos (o tempo integral). De todo modo, sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi o ponto de partida legal e orçamentário para avanços práticos no governo seguinte. Em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, o governo Lula criou o Programa Mais Educação, que buscava ampliar o ensino integral no país, seguindo duas das mesmas premissas do PROFIC: a utilização dos espaços escolares já existentes, parceria descentralizada com escolas municipais e estaduais por meio de repasse de verbas e extensão do âmbito escolar para além da própria escola. Ribeiro definiu o programa como “complexo, heterogêneo e intersetorial” (2017, p. 95). Essas características se veem presentes no fato do PME envolver diversos ministérios, para além do da Educação (Saúde, Meio Ambiente, Cultura, Desenvolvimento Social e Esporte), e monitores que não estavam no corpo docente (universitários, artistas, esportistas e outros professores).

Trata-se de um programa que expressou o aperfeiçoamento da discussão por parte do governo Lula e representantes da sociedade civil organizada sobre as políticas socioeducativas e, em especial, sobre a ampliação do tempo escolar. Foi uma estratégia adotada pelo governo para operacionalizar a política pública de educação integral em tempo integral. Portanto, podemos considera-lo como um programa de

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

educação integral em tempo integral que veio resgatar e provocar na sociedade brasileira o interesse pelo debate sobre educação integral, educação integral em tempo integral, dentre outros aspectos relacionados a essa temática. O Mais Educação teve caráter interministerial e foi concebido na ótica da intersetorialidade, apesar da coordenação das atividades por ele desenvolvidas, ficar sob o comando do Ministério da Educação. Cabe ressaltar, ainda, que apesar do PME ter sido projetado e instituído no governo Lula, seu aperfeiçoamento e desenvolvimento continuaram acontecendo no governo de Dilma Rousseff. (RIBEIRO, 2017, p. 96) No ano de 2014, o governo Dilma Rousseff lançou, pela Lei nº 13.005/2014, o segundo Plano Nacional de Educação, um conjunto de metas e diretrizes para a educação.

Na sexta das vinte metas, havia o objetivo de o ensino integral alcançar 50% das escolas e 25% dos estudantes. Esta meta foi o guia para todos os programas fomentadores do ensino integral seguinte, além do já vigente PME, que foi reorientado. Em 2016, o governo de Michel Temer, com Portaria MEC nº 1.144, lançou o substituto do PME, o Programa Novo Mais Educação, que trocou o tempo integral homogêneo por duas modalidades: 15 horas de contraturno por cinco dias na semana (a mesma carga horária de antes) ou 5 horas de contraturno em um ou dois por semana (o que não caracteriza tempo integral). A justificativa para a substituição foi que o antigo programa não atingiu resultados satisfatórios no IDEB e que não valia a pena o gasto em atividades recreativas sem avanço nas disciplinas regulares. Para Cardoso e Oliveira, essas críticas pecam por estarem “centradas apenas no aspecto cognitivo” (2020, p. 15).

O PNME enfatiza o reforço da língua portuguesa e matemática, o que muitos veem como uma abordagem meramente instrumental da educação. Segundo Cardoso e Oliveira, isso indica “uma visão reducionista e fragmentada da educação, no qual o importante é avaliar e quantificar o que o aluno conseguiu aprender [...], não se reconhecendo o indivíduo como um todo. Isso evidencia um grande distanciamento em relação aos ideais de educação integral” (p. 16). As escolas que optarem pela carga horária de 5 horas, contarão apenas com essas disciplinas no contraturno, que são classificadas como “acompanhamento pedagógico”. Aquelas que selecionarem a carga horária maior poderão contar com ocupações culturais, esportivas e de lazer no período restante ao reforço — o que rebate parcialmente as críticas feitas.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

O PNME foi encerrado já no início do governo Jair Bolsonaro. Em 2023, com o retorno do governo Lula, o país tentou resgatar a busca pela escola integral com o Programa Escola em Tempo Integral — ao contrário dos outros projetos, este foi instituído por uma lei ordinária no Congresso Nacional, Lei Federal nº 14.640. Ainda assim, algumas de suas principais características não diferem do antigo PNE: adesão espontânea de escolas municipais e estaduais; carga horária de 35 horas semanais; prioridade para escolas com baixo desempenho e em território de carência econômica; repasse financeiro direto para escolas já existentes — ou seja, sem a necessidade de uma burocracia prévia da escola, mas com a diferença de que, no programa de 2023, a transferência passa pelas secretarias de educação, enquanto que, no PME, era direto para as escolas. O novo programa vem acompanhado de um plano de reestruturação material das escolas públicas, como quadras poliesportivas, bibliotecas, laboratórios, pontos culturais, secretarias etc. Sob a questão do investimento financeiro, algumas pessoas mantêm certo ceticismo quanto ao projeto: “Historicamente, os recursos destinados para essas iniciativas têm se mostrado insuficientes para alcançar os resultados pretendidos dentro do prazo estabelecido, mesmo considerando o aporte do Fundeb” (ÁVILA., 2024, p. 9).

Isso os leva a incertezas quanto ao cumprimento dos objetivos da Meta 6 do PNE: “Essa dúvida se baseia no questionamento da capacidade do programa em atender às metas e às diretrizes propostas pelo PNE, considerando não apenas a adesão, mas também a efetividade das ações implementadas e a adequação dos recursos.” (ÁVILA., 2024, p. 9). Com o encerramento do PNE em 2024, pode-se dizer que a Meta 6 foi atingida pela metade. Conforme os dados do Painel de Monitoramento do PNE realizado pelo INEP: entre 53,1% e 54,8% são em tempo integral (passando os 50% estabelecidos), ao passo que os alunos matriculados são entre 21,4% e 22,3% (menos dos 25% objetivados).

Essa trajetória também precisa ser relacionada à especificidade do ensino médio, especialmente quando a ampliação do tempo escolar se articula à formação profissional. Essa dimensão é particularmente relevante para a escola acompanhada pelo PIBID, pois permite compreender a configuração curricular e material encontrada no campo de estágio.

2.4 Ensino médio integrado e educação profissional

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

A ideia de ensino integral, seja na literatura especializada ou no senso comum, está muito associada ao ideal de educação integral (como vimos no segundo tópico), o que nos faz ignorar um outro tipo de ensino integral, que é o preenchido, em seu contraturno, pelo ensino técnico. Em 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso desarticulou o ensino médio do ensino técnico por meio do Decreto nº 2.208/1997. Contudo, no século seguinte, o país voltou a ter o ensino médio ligado à educação profissionalizante. O presidente Lula, em 2004, por meio do Decreto nº 5.154/2004, restabeleceu o ensino médio integrado. Em 2008, com sua Lei nº 11.892/2008, iniciaram-se os Institutos Federais, que possuem ensino médio, técnico e superior por todo o Brasil, sendo os dois primeiros integrados.

Além dessa grande experiência federal, houve também a expansão do modelo integrado em escolas estaduais, como é o caso do Desembargador Horácio de Andrade.

3 PIBID, ESCOLA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

3.1 O PIBID como espaço de formação inicial

A formação docente começa antes do ingresso na profissão e não acontece apenas dentro da universidade. Uma parte importante desse processo ocorre quando o licenciando entra na escola e passa a acompanhar de perto as suas rotinas, suas dificuldades e as formas de organização. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possibilita essa experiência ainda durante a graduação (BRASIL, 2024). Desse modo, ao aproximar universidade e escola, o programa coloca o estudante diante de situações que exigem observação, planejamento e reflexão sobre o trabalho docente. Embora o PIBID não corresponda ao estágio curricular, as reflexões de Pimenta e Lima (2005/2006) ajudam a compreender o valor formativo da inserção dos licenciandos na escola.

As autoras afirmam que o estágio “se constitui como um campo de conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 6), e não como um momento destinado apenas à aplicação de conteúdos estudados anteriormente. Nessa via, a teoria e a prática não aparecem como coisas distintas. A experiência escolar também produz conhecimento, principalmente quando é acompanhada pela pesquisa e pela

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

análise crítica das situações cotidianas. Esse aprendizado construído no cotidiano pode ser relacionado ao que Tardif chama de saber docente. Para o autor, “o saber dos professores é profundamente social” (TARDIF, 2012, p. 15), pois se forma nas relações com os alunos, com os outros professores e com a própria instituição escolar.

Trata-se de um saber plural, composto tanto pelos conhecimentos acadêmicos quanto pelas experiências acumuladas no trabalho (TARDIF, 2012, p. 18). Ao participar do dia a dia de uma escola, o licenciando começa a perceber características da profissão que dificilmente poderiam ser compreendidas apenas por meio das disciplinas universitárias. Essa experiência ganha maior importância quando se consideram os problemas históricos da formação de professores no Brasil. Sob essa ótica, Gatti observam que as políticas destinadas à formação docente “sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas” (GATTI, 2019, p. 31-32). O PIBID oferece uma possibilidade de diálogo entre a formação acadêmica e o trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas. Outro ponto importante relacionado à participação no programa é a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Segundo Marcelo, “a identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” e se caracteriza como “um fenômeno relacional” (MARCELO, 2009, p. 112). Tornar-se professor não depende apenas da conclusão do curso ou do domínio de determinados conteúdos, esse processo também envolve as relações estabelecidas na escola, as dificuldades encontradas e a forma como cada experiência contribui para a compreensão que o estudante possui da profissão de professor. No curso de Licenciatura em Filosofia da universidade, o subprojeto do PIBID atuava em três escolas. Cada uma recebia cinco bolsistas, acompanhados por um professor supervisor, e o conjunto das atividades era orientado por um coordenador de área. Os licenciandos permaneciam quatro horas semanais nas escolas e participavam de reuniões mensais voltadas ao planejamento das intervenções, à leitura de textos sobre formação docente e sobre o ensino de Filosofia e à discussão dos relatos de experiência.

3.2 A experiência na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

É nesse contexto que se insere a experiência acompanhada pelo grupo. A Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade está localizada no bairro Alto da Cruz, em Ouro Preto (MG). Ela foi criada em 12 de junho de 1922, mas passou a funcionar em sede própria apenas em 1966. Atualmente, atende turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em Tempo Integral, com a oferta dos cursos técnicos de Química e Segurança do Trabalho. A escola aderiu ao modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 2022, no contexto das orientações estaduais para a implementação do programa (MINAS GERAIS, 2022). Segundo os dados do Censo Escolar de 2025 disponibilizados pelo QEdU, havia 133 estudantes matriculados no Ensino Médio: 57 no 1º ano, 38 no 2º e 38 no 3º (QEDU, 2025).

O número relativamente baixo de estudantes permitiu que os bolsistas do PIBID acompanhassem de maneira próxima a rotina das turmas e as dificuldades encontradas na implementação do tempo integral. A adesão ao EMTI faz parte de um movimento mais amplo de expansão da jornada escolar no país. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação, criado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu a ampliação da educação em tempo integral nas escolas públicas (BRASIL, 2014). Esse objetivo foi retomado pela Lei nº 14.640/2023, responsável pela criação do Programa Escola em Tempo Integral (BRASIL, 2023). A proposta dessas políticas não se resume ao aumento do número de horas que o estudante permanece na escola, pois pressupõe a ampliação de suas oportunidades de aprendizagem e formação.

Na prática, porém, a experiência acompanhada pelo PIBID mostrou que o funcionamento desse modelo depende da estrutura disponível, da quantidade de profissionais e das condições de vida dos próprios estudantes. Durante o período de observação, percebeu-se que muitos alunos vinham de bairros periféricos e de famílias de baixa renda. Para parte deles, o curso técnico representava uma oportunidade de conseguir emprego depois da conclusão do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, a jornada integral dificultava a realização de atividades remuneradas e a conciliação dos estudos com responsabilidades familiares. Essa era uma contradição frequente: os estudantes reconheciam a importância da formação profissional, mas questionavam um modelo que os impediam de trabalhar enquanto estudavam.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

A insatisfação com o tempo integral, portanto, não pode ser entendida apenas como falta de interesse pela escola. Ela também está relacionada às condições econômicas que atravessam a vida desses jovens. Como observam Gatti, as mudanças no mundo do trabalho têm produzido “condições de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência” (GATTI et al., 2019, p. 17). Além disso, os limites do modelo também apareciam na estrutura da escola. Alguns laboratórios possuíam equipamentos danificados e o acesso aos espaços destinados às atividades práticas era restrito.

Havia, ainda, problemas de manutenção do prédio e dificuldades relacionadas à alimentação. Uma das reclamações mais frequentes era a retirada do intervalo destinado ao café da manhã, principalmente entre os estudantes que chegavam sem ter feito a primeira refeição do dia. Também observou-se o desinteresse dos alunos durante algumas aulas, o uso constante de celulares e fones de ouvido, bem como relatos de evasão escolar feitos pelos profissionais da instituição. Esses problemas mostram que manter o estudante por mais tempo na escola não significa, necessariamente, oferecer melhores condições de aprendizagem. O alerta de Arroyo ajuda a compreender essa situação: “sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e as educadoras” (ARROYO, 2004, p. 13).

A ampliação da jornada modifica toda a organização escolar: os horários, a alimentação, o uso dos espaços e o trabalho dos professores. Quando essas mudanças não são acompanhadas de investimentos suficientes, o tempo adicional pode complexificar dificuldades que já existiam, em vez de ampliar as possibilidades formativas dos estudantes. As condições de trabalho dos professores também estavam presentes nos relatos do supervisor do PIBID. Entre as dificuldades mencionadas estavam o excesso de tarefas burocráticas, a baixa remuneração e a concentração das matrículas no curso Técnico em Segurança do Trabalho. A maior procura por esse curso produzia turmas grandes, tornava mais difícil o acompanhamento dos estudantes e a realização das atividades planejadas.

Embora Marcelo analise um contexto mais amplo, sua reflexão ajuda a situar esse problema ao afirmar que determinadas reformas educacionais deterioraram as condições de trabalho dos professores, contribuindo para a “desmoralização,

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

abandono da profissão e absentismo” (MARCELO, 2009, p. 112). A passagem pela Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade modificou a compreensão dos autores deste artigo sobre o trabalho docente. Ao acompanhar a sua rotina, percebeu-se que dar aula envolve mais do que planejar conteúdos e escolher os métodos de ensino. A prática do professor é atravessada pelas políticas educacionais, pela estrutura da instituição, pelas condições de trabalho e pela realidade social dos estudantes. No caso do ensino de Filosofia, esses fatores influenciaram diretamente o tempo disponível, a participação das turmas e as possibilidades de desenvolvimento das atividades, questões que serão examinadas na próxima seção.

As condições observadas na escola não constituíam apenas o contexto geral da experiência: elas interferiam diretamente nas possibilidades de planejamento, participação e desenvolvimento das aulas de Filosofia. A partir desse ponto, torna-se possível examinar como as condições da escola atravessaram a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuíram para a formação da identidade profissional dos bolsistas.

4 ENSINO DE FILOSOFIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

4.1 Os desafios da docência e do ensino de Filosofia

Na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, os desafios do ensino de Filosofia se tornaram mais visíveis durante o planejamento das aulas. Apesar de a instituição funcionar em tempo integral, cada turma do Ensino Médio tinha apenas uma aula semanal de cinquenta minutos da disciplina. Nesse tempo, era necessário apresentar o problema filosófico, desenvolver os conceitos e ainda criar espaço para a participação dos estudantes. Por isso, os planos precisavam ser constantemente revistos de acordo com o tempo disponível, o perfil das turmas e as situações encontradas em sala de aula. A carga horária reduzida não era a única dificuldade: muitos estudantes atribuíam maior importância às disciplinas técnicas, por considerá-las mais próximas de suas expectativas de ingresso no mercado de trabalho.

Essa percepção não deve ser interpretada apenas como desinteresse pela Filosofia, pois também está ligada às condições sociais discutidas na seção anterior. Para os bolsistas, o desafio concentrava-se em mostrar que os conceitos filosóficos

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

poderiam ajudar a compreender problemas presentes na vida dos estudantes. Essa aproximação, no entanto, não poderia reduzir a aula a uma conversa baseada somente em opiniões pessoais. Era preciso partir de situações conhecidas pelas turmas sem abandonar o estudo e o rigor dos conceitos. Esse trabalho se relaciona aos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular para a área de Ciências Humanas, entre eles o desenvolvimento da argumentação, da reflexão crítica e da análise de problemas contemporâneos a partir de diferentes perspectivas (BRASIL, 2018).

As reuniões mensais do PIBID eram importantes espaços para discutir essas dificuldades e repensar as aulas. As leituras sobre ensino de Filosofia levantavam questões a respeito do papel do professor e da relação entre os conteúdos da disciplina e as experiências dos estudantes. É importante ressaltar que não havia uma posição única entre os bolsistas. Alguns defendiam que o professor deveria construir mediações capazes de tornar os conceitos mais próximos da realidade das turmas. Em contrapartida, outros entendiam que sua principal função era apresentar os conteúdos previstos no currículo.

Essa divergência mostrava que a formação inicial não envolvia apenas aprender a preparar aulas, mas também desenvolver uma compreensão própria sobre o que significa ensinar Filosofia. As reflexões de Gallo contribuíram para esse debate. Para o autor, ensinar Filosofia envolve uma abertura à diversidade de perspectivas e o exercício constante da pergunta e da dúvida, sem a aceitação de respostas fáceis (GALLO, 2010, p. 208-209). Isso não significa abandonar os conteúdos filosóficos, mas modificar a forma como eles são trabalhados. Em vez de aparecerem como respostas prontas que os estudantes devem memorizar, os conceitos podem ser apresentados como instrumentos para examinar problemas, questionar posições e elaborar outras formas de compreensão.

4.2 Experiências de intervenção pedagógica

Uma das intervenções realizadas durante o PIBID buscou colocar essa proposta em prática. Em uma sequência didática sobre ética, foram trabalhadas contribuições de Aristóteles, Kant e Hannah Arendt a partir de uma situação envolvendo o compartilhamento não autorizado de uma imagem íntima. No início da

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

discussão, alguns estudantes tratavam o episódio como um conflito restrito às pessoas diretamente envolvidas. À medida que o debate passou a considerar as consequências da exposição para familiares, amigos e outras pessoas próximas, a participação aumentou e algumas posições começaram a ser reconsideradas. O problema deixou de ser visto apenas como uma questão privada e passou a ser analisado a partir da responsabilidade e dos efeitos produzidos sobre outras pessoas.

O resultado da atividade não pode ser atribuído somente ao uso de um tema próximo da realidade dos estudantes. A contextualização despertou a atenção da turma, mas foram os conceitos filosóficos que permitiram ultrapassar as opiniões iniciais e examinar o problema com maior cuidado. Sem esse movimento, a aula correria o risco de se limitar a um debate moral baseado em julgamentos individuais. A experiência se aproximou, assim, da proposta de Gallo, segundo a qual a aula de Filosofia deve funcionar como uma “oficina de conceitos”, na qual eles possam ser experimentados, criados e recriados (GALLO, 2010, p. 214). Mesmo com o limite de cinquenta minutos semanais, a intervenção mostrou que a Filosofia pode abrir espaço para a revisão de posições e para a construção de argumentos mais consistentes.

5 DISCUSSÃO: DO COTIDIANO ESCOLAR À FORMAÇÃO DOCENTE

5.1 A formação docente a partir da experiência no PIBID

A experiência descrita não apenas modificou a maneira como os autores compreendiam a formação docente; ela também tornou possível perceber, de forma concreta, a relação entre planejamento, condições institucionais e tomada de decisão pedagógica. O contato com a escola mostrou que uma aula não acontece exatamente como foi prevista no planejamento. Entre o que se prepara e o que é possível realizar, surgem limites de tempo, diferenças entre as turmas e situações que exigem decisões imediatas. Observar as aulas, planejar intervenções, assumir momentos de regência e depois discutir os resultados permitiu perceber que ensinar envolve rever escolhas e reconhecer quando uma estratégia não funciona como esperado. Na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, essas decisões eram atravessadas por questões reais: os cinquenta minutos semanais destinados à Filosofia, a maior valorização das disciplinas técnicas por parte dos estudantes, as dificuldades estruturais e os diferentes níveis de participação das turmas.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

Cada intervenção exigia escolher o que poderia ser desenvolvido naquele tempo, quais exemplos ajudariam na compreensão dos conceitos e em que momento seria necessário mudar o caminho planejado. No ensino de Filosofia, o principal desafio era aproximar os temas da realidade dos estudantes sem substituir o trabalho conceitual por uma simples troca de opiniões. As reuniões mensais do PIBID ajudavam a retomar essas experiências com maior distanciamento. Os relatos dos bolsistas, as observações do professor supervisor e as leituras realizadas em grupo permitiam analisar o que havia acontecido em sala e pensar em outras possibilidades de atuação. Nesse processo, os conhecimentos estudados na universidade não perderam importância, mas passaram a ser confrontados com situações que não apresentavam respostas prontas.

A relação entre teoria e prática deixou, assim, de ser entendida como a aplicação direta de um conhecimento sobre o outro. A teoria oferecia elementos para interpretar a experiência, enquanto esta levantava questões que exigiam novas leituras e discussões. Reconhecer a importância do PIBID, contudo, não significa atribuir ao programa a capacidade de resolver os problemas encontrados na escola pública. Os bolsistas não poderiam reverter a carga horária reduzida da disciplina, a falta de recursos ou as dificuldades nas condições de trabalho dos professores. O valor formativo do programa esteve justamente em permitir que esses limites fossem conhecidos antes do ingresso definitivo na profissão e se tornassem parte da reflexão sobre a docência.

5.2 Identidade profissional como processo

Para prosseguir a discussão do PIBID como fomento à integração dos saberes docentes enquanto formação, é necessário questionar em que medida os saberes construídos durante esse processo podem participar da constituição de uma identidade profissional. Entretanto, antes de estabelecer uma relação direta entre saber e identidade, é necessário perguntar o que significa propriamente possuir uma identidade profissional. Se a formação docente é atravessada por novas experiências, relações e conhecimentos, seria possível afirmar que, ao longo desse processo, o futuro professor permanece sendo o mesmo profissional? Essa pergunta encontra ecos no recorte problemático e conceitual de Marcelo (2009), já apresentada anteriormente, de que a identidade profissional docente possui caráter relacional. O

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

aspecto relacional dessa concepção é particularmente importante porque impede que a identidade seja pensada como uma produção exclusivamente individual.

Pois é justamente a existência de diferentes formas de compreender o ensino que permite ao sujeito estabelecer uma posição própria. A identidade, nesse caso, não surge da eliminação das diferenças, mas da relação estabelecida com elas. Essa questão pode ser observada nas próprias discussões desenvolvidas durante o PIBID. Os bolsistas não apresentavam uma compreensão única sobre o ensino de Filosofia. Enquanto alguns defendiam uma maior aproximação dos conceitos com a realidade dos estudantes, outros atribuíam maior importância à apresentação dos conteúdos previstos no currículo.

Essa divergência pode ser compreendida para além de uma simples diferença metodológica. Ela mostra que a formação profissional também envolve a construção de recortes próprios, os quais não operam por exclusão, mas por ênfase, diante de diferentes possibilidades de exercer a docência. O que está em jogo, portanto, não é descobrir qual dessas posições representa a verdadeira identidade do professor de Filosofia. A própria existência da divergência impede que se estabeleça um modelo único. O que se torna possível é observar como cada sujeito, ao entrar em contato com diferentes perspectivas, pode construir sua própria ênfase diante da profissão.

A identidade profissional passa, assim, a possuir uma dimensão de autoria. Ser professor não significa apenas ocupar uma função definida previamente pela instituição escolar. Também envolve desenvolver uma maneira própria de responder às situações que essa função apresenta. No caso observado, isso pode ser percebido na necessidade de decidir como trabalhar os conceitos filosóficos, como estabelecer relações com os estudantes e como lidar com diferentes formas de participação. Essas escolhas não são inteiramente determinadas pelo conteúdo aprendido na universidade nem pelas condições encontradas na escola.

Elas exigem posicionamentos do próprio sujeito. É nesse ponto que os saberes docentes podem ser retomados sem que seja necessário repetir sua classificação. Em Tardif (2012), o saber docente possui caráter plural e social. Essa característica permite pensar que aquilo que o professor sabe não constitui um bloco homogêneo.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

Os diferentes saberes podem entrar em relação, e essa relação pode produzir novas formas de compreender a prática.

A questão passa a ser qual dos saberes se conectam em determinada circunstância e quais não. Uma experiência nova, por exemplo, pode não produzir simplesmente um novo saber. Ela pode modificar o sentido de um saber anterior. Um conceito estudado na universidade pode parecer suficiente em determinada situação e insuficiente em outra. Uma estratégia que funcionou com uma turma pode não funcionar da mesma maneira com outra.

Uma concepção sobre o papel do professor pode ser fortalecida ou questionada depois de uma experiência concreta. O que muda, portanto, não é somente a quantidade de conhecimentos disponíveis, mas a própria maneira como o sujeito se relaciona com aquilo que sabe. Essa característica permite pensar a identidade profissional como fluxo. O termo não significa que o professor não possua qualquer estabilidade ou que sua atuação seja inteiramente imprevisível, haja vista que a identidade profissional é também institucional. Significa que, em sala de aula, nem sempre a estabilidade da identidade precisa se impor.

Ela pode estar na continuidade de uma trajetória que permanece aberta a novas incorporações. Essa compreensão também permite questionar uma determinada expectativa presente na formação inicial: a ideia de que o licenciando deveria concluir sua graduação sabendo exatamente que tipo de professor será. Se a identidade profissional fosse entendida como uma forma fixa, a incerteza diante da profissão poderia ser interpretada como uma insuficiência da formação. Entretanto, se a identidade é compreendida como processo, a existência de questões ainda não resolvidas pode representar justamente uma condição para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, talvez seja mais adequado perguntar o que torna possível uma identidade profissional do que perguntar simplesmente qual identidade o licenciando adquiriu.

Uma possibilidade está na existência de uma trajetória capaz de reunir experiências diferentes sem precisar reduzi-las a uma única definição. A identidade torna-se possível porque o sujeito consegue estabelecer relações entre diferentes momentos de sua formação e reconhecer essas transformações como pertencentes à

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

sua própria história inacabada. Nesse sentido, a identidade se aproxima mais de um processo de composição do que de uma essência. Essa perspectiva também permite compreender a importância das diferenças encontradas no interior da própria formação. O contato com outros licenciandos, professores e estudantes coloca o futuro professor diante de maneiras de pensar que não necessariamente coincidem com as suas.

Essas diferenças podem produzir deslocamentos. O sujeito pode passar a defender uma posição diferente daquela que possuía anteriormente, incorporar elementos de uma perspectiva que inicialmente rejeitava ou mesmo manter sua posição depois de confrontá-la com outras possibilidades. Em qualquer dessas situações, ocorre uma elaboração da identidade. Não porque o licenciando tenha encontrado uma definição definitiva sobre si, mas porque passou a estabelecer uma relação mais consciente com as posições que assume. A identidade profissional, nesse sentido, envolve também a capacidade de responder à diferença.

Essa questão é particularmente significativa para o professor de Filosofia. O próprio ensino filosófico trabalhado no PIBID foi marcado pela valorização da pergunta, da dúvida e da diversidade de perspectivas, conforme a discussão de Gallo (2010) presente no trabalho. Existe, nesse caso, uma aproximação interessante entre aquilo que se pretende ensinar e aquilo que caracteriza a própria formação do professor: tanto a aula de Filosofia quanto a construção profissional podem ser compreendidas como processos nos quais respostas anteriores permanecem abertas à revisão. Desse modo, a identidade profissional não precisa ser entendida como o ponto em que a formação finalmente termina. Ela pode ser compreendida como aquilo que permite ao sujeito continuar se formando sem perder a referência de sua própria trajetória.

Assim, o PIBID não precisa ser visto como um espaço que antecipa uma identidade profissional já definida. Ele pode ser entendido como um espaço de experimentação identitária, no qual o licenciando começa a experimentar diferentes maneiras de ocupar a posição de professor e, a partir delas, reconhecer quais concepções pretende incorporar à sua trajetória. Portanto, os saberes docentes não devem ser compreendidos como aquilo que finalmente consolida uma identidade profissional estável. Eles constituem elementos que entram em uma trajetória

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

marcada pela incorporação de novas experiências, pelo encontro com diferentes perspectivas e pela revisão das próprias posições. A identidade profissional torna-se possível quando existe uma continuidade capaz de acolher essas transformações.

A discussão sobre identidade profissional evidencia, portanto, que a formação não pode ser compreendida isoladamente das condições em que ocorre. O passo seguinte é ampliar a escala de análise, relacionando aquilo que foi vivido pelos bolsistas às condições materiais e sociais da escola e, por fim, às políticas que estruturam a educação em tempo integral.

5.3 Do micro ao macro: professor, escola e sociedade

Sintetizando tudo o que foi dito até então neste artigo, podemos posicionar nossa experiência no PIBID sob o seguinte esquema, indo do micro ao macro: 1) A percepção, formação e identidade do bolsista; 2) As condições materiais, sociais e curriculares da escola; 3) O panorama histórico e político do qual a nossa escola se insere e é resultado, que perpassa uma trajetória envolvendo disputas intelectuais, partidárias e econômicas. Contudo, não temos aqui uma simples relação causal, em que uma parte é rigidamente produto da outra, situando se como uma peça menor dentro de um plano maior. O que temos é uma rede de entrelaçamentos, um fenômeno dinâmico em que uma parte menor não apenas é afetada passivamente por sua esfera, como também pode afetá-la. Como dito no terceiro e quarto tópico, a passagem do bolsista da universidade à escola não o coloca em um estado plenamente realizado e fechado para a docência. Primeiramente, não somente o acompanhamento das aulas ministradas pelo professor preceptor e a própria intervenção em aulas em si produzem um efeito no docente, mas o mero estar em sala de aula, ou até estar na escola, já provoca um choque e um marco na formação docente.

Trata-se de um estado que apenas pode ocorrer em condição empírica e, assim, bruta, eletrizante, autorreflexiva, mas que, em termos normativos, jamais pode ser paralisante. E é a partir dessa ausência de inércia que emerge a sobreposição dos elementos particulares aos gerais apresentados. Se o bolsista não está completamente pronto, ele precisa se adaptar, criar, se desenvolver e sempre rever todas essas mudanças. Mas agir desta forma não é apenas alterar a si mesmo, e sim também

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

impactar o seu meio, e é desta forma que o iniciante à docência condiciona suas esferas superiores. Dado que ele não é e nem pode ser passivo e monolítico, é preciso reestruturar as aulas, o currículo, as dinâmicas da sala de aula.

Como vimos, há classes que são profundamente diferentes umas das outras, inquietações e desinteresse dos alunos, aulas que precisam ser reformuladas sob imediatismo e diversas abordagens da filosofia que se distinguem e se unem. Sob este reinante fluxo de variações e seleções, o professor precisa sempre se reconstruir e se redefinir, desta forma, ele reconstrói e redefine a sala de aula, a turma e a escola. Com isso, podemos ampliar a ideia de Tardif do saber do professor como sendo profundamente social (TARDIF, 2012, p. 15) para o movimento deste saber se reverberando socialmente nos dispositivos escolares, e não apenas estes ressoando no professor. Cria-se, assim, uma sobreposição da primeira esfera apresentada no espectro (o professor) na segunda esfera (a escola); todavia, é possível ir além, condicionando a terceira esfera (a sociedade) pela primeira. Este salto é demonstrado por Santos como um ato de autovalorização: “a partir de uma perspectiva sociológica centrada na criatividade e nas capacidades interpretativas dos atores sociais seja possível ao professor insurgir-se contra projetos e políticas educacionais que o desqualifiquem e ocupar o lugar que o dignifique” (2025, p. 12).

5.4 Entre a ampliação da jornada e a formação integral

À luz das noções de ensino integral e educação integral, a escola Desembargador Horácio de Andrade possui uma profunda defasagem nos dois lados. O ensino profissionalizante é nitidamente sucateado, com a ausência de laboratórios e materiais adequados. Por ser uma escola com contraturno dominado por este ensino técnico, não há a possibilidade de atividades recreativas e individualizantes em tal período. Quanto ao turno primeiro, restam unicamente as disciplinas comuns do ensino básico. Um contraexemplo deste caso, que compartilha da mesma condição de escola integrada, são os Institutos Federais, que possuem uma quantidade bem maior de eventos e práticas culturais — embora também não caracterizem educação integral.

No caso desta escola estadual, não há o menor espaço para uma formação minimamente abrangente do aluno; no máximo, atividades já comuns, como as

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

práticas esportivas nas aulas de educação física (a escola possui quadra poliesportiva) e torneio extraclasse, além de exibição de filmes e alguns poucos eventos socioculturais em datas especiais. Ainda acerca da questão integral, a experiência empírica nos proporcionou uma constatação bastante pertinente e infeliz: a ampliação da jornada pode reforçar os problemas da escola e desgastar os seus componentes (alunos, professores e recursos). Vimos que, historicamente, o ensino em tempo integral foi recusado devido às limitações orçamentárias e à busca pela otimização de espaços, profissionais e materiais. A escola Desembargador Horácio, apesar de não ter o problema de falta de vagas, sofre com uma saturação do tempo integral, pois desgasta tanto os professores (como relatado pelo professor preceptor) quanto os alunos, que se encontram no segundo turno (o mais acompanhado pelos bolsistas) completamente desatentos e indisciplinados — fatores que estão em menor nível no turno matutino. Entre as condutas específicas dos alunos que mais chamaram a atenção, foram destacadas a do aluno que questionou e argumentou sobre o conteúdo sendo transmitido pelo professor e uma discussão envolvendo exposição de material gráfico íntimo.

A primeira situação é um excelente caso de sucesso em qualquer aula de filosofia, pois demonstra não a apropriação de um conteúdo filosófico (sempre importante também), mas sim uma atitude propriamente filosófica. Para Filho e Velasco (2019, p. 12), o exercício filosófico é composto por três atos: problematizar, argumentar e conceituar. O que foi feito por esse aluno foram dois dos três passos, cabendo ao professor acompanhá-lo no terceiro com o acréscimo de seu repertório formal na área. Contudo, não deve haver apenas uma postura reativa, de mera sistematização a pensamento já dados, cabe ao professor provocar os outros passos iniciais. “O professor deve saber empreender narrativas; saber provocar pequenas perturbações no interior do contrato didático e saber fazer-se um “parceiro de ideias” nos moldes do método dialógico que caracterizou a vida filosófica de Sócrates” (idem, 2019, p. 13).

Em casos como este, houve um tipo de vivência, para o professor e para o bolsista que acompanha a presença do ocorrido, que contribui para o fluxo sempre indeterminado existente na formação e identidade docente já percorrida. Para o aluno, há uma redefinição de posição quanto a uma ideia específica, o que pode vir a ser o ponto de partida para algum tipo de relação mais profunda com a filosofia —

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

seja o mero raciocínio mais argumentativo e lógico ou o pleno interesse da filosofia como área do saber. Quanto à discussão sobre a divulgação de imagens íntimas, em que alunos mudaram de posição com um simples exercício de pensamento, temos um episódio que se distingue do anteriormente tratado por duas razões: 1) não houve uma posição crítica partida exclusivamente do aluno, e sim um amadurecimento da posição provocada pelo interventor (seguindo a abordagem defendida por Filho e Velasco); 2) o que tivemos ultrapassou o plano intelectual e conceitual da ética enquanto área da filosofia, alcançando a esfera da ética em sua dimensão bruta, de consciência para além da matéria escolar e do pensamento contemplativo. Atingiu-se um campo de empatia e sociabilidade humanística.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: Portaria CAPES nº 90/2024. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Planalto – Lei nº 13.005/2014. Acesso em: 6 ago. 2026.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto*.

.....

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: Planalto – Lei nº 14.640/2023. Acesso em: 6 ago. 2026.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Oliveira de. Concepção de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. e-Curriculum, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out./dez. 2020.

FILHO, Maurício Colenghi; VELASCO, Patrícia Del Nero. Os professores e sua formação: reunindo elementos ontológicos. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, n. 18, p. 90-103, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. Filosofia e o ensino médio. In: KOHAN, Walter Omar (org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 201-223.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: UNESCO – Professores do Brasil: novos cenários de formação. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: Revista Sísifo – Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Acesso em: 6 ago. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: Documento Orientador EMTI 2022. Acesso em: 6 ago. 2026.

OLIVEIRA, F. V. de. Arquitetura escolar paulista dos anos 30. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto.*

.....

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Desvendando a jornada escolar brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 319-343, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n3a2019-48702>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PINK FLOYD. Pink Floyd - Another Brick in the Wall, Part 2 (Official Music Video). YouTube, 26 fev. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY>. Acesso em: 8 ago. 2026.

QEDU. Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade – Censo Escolar 2025. Disponível em: QEDU – Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade. Acesso em: 6 ago. 2026.

RIBEIRO, Madison Rocha. A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. 241 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, Vinicio de Macedo. Os professores e sua formação: reunindo elementos ontológicos. *Revista de Educação Pública*, v. 34, p. 321-333, 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.

.....

Moraes, Deivid et al. *PIBID, Educação em Tempo Integral e Formação Docente: experiências no ensino de Filosofia numa escola pública em Ouro Preto*.